

REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 9 • Novembro 1995



Revista Galega

do Ensino

Nº 9 Novembro 1995



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

María de las Mercedes Brea López / Directora
Ana María Platas Tasende / Subdirectora
Celso Currás Fernández / Secretario
Xesús López Fernández / Corrector lingüístico

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Agustín Dosil Maceira
Luis Framil Álvarez
Rodolfo García Alonso
Jaime García García
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
José Carlos Otero López
Antonio Peleteiro Fernández
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilariño Pintos

COLABORACIÓNS E CORRESPONDENCIA

Os orixinais para a publicación e a correspondencia en xeral enviaranse ó Secretario da Revista, Celso Currás Fernández.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6º C
15174 Fonteculler - A Coruña

INTERCAMBIO

Pedidos ó Secretario da Revista Galega do Ensino.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6º C
15174 Fonteculler - A Coruña

*O Comité de Redacción non asume,
necesariamente, as opinións expostas
polos autores.*

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Galipública s.l.

Depósito Legal: C-693/95

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

- ⇒ Astroquímica: A orixe das moléculas químicas
Manolo Rey Rodríguez e Manolo R. Bermejo
- ⇒ Metodoloxía da análise musical
Ramón Sobrino e M^a Encina Cortizo
- ⇒ Literatura popular e ensino
Domingo Blanco

ASTROQUÍMICA

A ORIXE DAS MOLÉCULAS QUÍMICAS

Manolo Rey Rodríguez

Manolo R. Bermejo

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Quen somos, de onde vimos, cara a onde imos, son preguntas permanentes que ó longo da historia os homes formulamos e tentamos resolver. A orixe do universo, a orixe das moléculas químicas, a procedencia da vida son tamén outros tantos enigmas da humanidade ós que a ciencia tenta dar resposta.

Na actualidade existen xa teorías que contestan ó que pasou despois do "Big Bang". Coñécese a historia dos primeiros segundos do universo e estase a investigar sobre o que sucedeu inmediatamente despois da "Gran Explosión". Os físicos están a divulgar, permanentemente, o que aconteceu nos primeiros instantes da vida do universo, os bioquímicos téñense ocupado da orixe da vida, pero pouco se sabe sobre a etapa intermedia: o período que deu lugar á formación das primeiras moléculas químicas que ían permiti-la aparición das moléculas da vida.

Pretendemos neste artigo relatar que aconteceu poucos minutos despois da Gran Explosión. Conxectura-la constitución do medio interestelar nese tempo, que tipo de reaccións químicas tiveron (e teñen) lugar, nese medio e nese tempo, para que se puidesen formar as primeiras moléculas e cales foron as primeiras moléculas que agromaron no universo.

O NACEMENTO DA ASTROQUÍMICA

A astroquímica nace como consecuencia dos interesantes descubrimentos realizados, durante este século, pola astronomía. Todo comezou cando na década dos corenta os astrónomos detectaron no espacio interestelar, empregando medios ópticos, pegadas de moléculas ata entón descoñecidas e mesmo impensables.

As moléculas detectadas nas últimas cinco décadas, no medio interestelar

lar, foron tan fascinantes coma inesperadas. Inesperadas porque as hostís condicións existentes no medio interestelar (radiacións cósmicas e UV fortemente enerxéticas) deberían impedi-la existencia de calquera molécula química, e fascinantes, dado que se tales moléculas existían nese medio, deberíamos reformular-las nosas ideas preconcebidas sobre as posibilidades químicas no medio interestelar.

Estas preconcepcións levaban a que, na década dos 40, se admitise que o universo galáctico estaba integrado, basicamente, por hidróxeno e, en proporcións moitísimo menores, por outros átomos. Así, respecto do hidróxeno como unidade, a abundancia doutros elementos era: He= 10^{-1} ; O= $7 \cdot 10^{-4}$; C= $3 \cdot 10^{-4}$; N= $9 \cdot 10^{-5}$; Fe= $4 \cdot 10^{-5}$; Si= $3 \cdot 10^{-5}$; Al= $2 \cdot 10^{-6}$; etc. Admitíase, de feito, que a forte radiación existente no medio interestelar era dabondo para racha-los enlaces químicos impedindo a estabilización das moléculas. En consecuencia, era altamente improbable, pensábase, que existisen moléculas químicas; máis agora amosábase un feito experimental innegable: detectáranse moléculas químicas novas no medio interestelar. Estaba nacente unha nova disciplina: a astroquímica.

A química interestelar ou astroquímica ocúpase non só da detección e estudo das moléculas existentes no espacio interestelar, senón que se atopa, ademais, directamente implicada en cuestións tan importantes como: a evolución dos sistemas astrofísicos (formación de estrelas, distribución da materia

nas galaxias...), a síntese das primeiras moléculas químicas, e incluso a conexión destas coa orixe da vida no universo. A astroquímica está xurdindo como unha nova rama da química co seu propio status de disciplina independente.

AS PRIMEIRAS MOLÉCULAS DO UNIVERSO

Durante a segunda guerra mundial, os astrónomos que aínda podían investigar dirixían os seus clásicos telescopios cara ó espacio exterior, para estudar-las galaxias e ver se se podían detectar signos de vida nelas.

Entre os anos 1937 e 1941 detectouse, empregando medios ópticos, a presenza inequívoca, no espacio interestelar, das especies químicas CH, CH⁺ e CN. A comunidade científica supuxo, empregando ideas preconcebidas sobre a estabilidade das moléculas en medios hostís, que a vida destas moléculas debería ser moi curta, pois deberían ser destruídas polos raios cósmicos e a radiación UV. Doutra banda, opinábase que non poderían existir moléculas ou ions con máis de dous átomos.

Estas preconcepcións seguiron empregándose e mesmo parecían confirmarse cando Weinreb, no ano 1963, utilizando técnicas radiotelescópicas, identificou o sinal de microondas característico do radical hidroxilo (OH).

Estas ideas sobre a química no espacio exterior chegarían a poñerse en dúbida nos anos 1968 e 1969, cando se detectou a presenza das primeiras molé-

culas químicas poliatómicas estables: o amoníaco (NH_3), a auga (H_2O) -ámbalas dúas imprescindibles para entendérmo-la nosa vida- e o formaldehido (H_2CO) -a primeira molécula orgánica-. A sorpresa foi enorme, e cumpría reflexionar sobre canto, ata o momento, se viña opinando sobre a posibilidade de formación de moléculas químicas no espacio interestelar. A astroquímica nacía como ciencia para poder estudia-la química da formación de moléculas en medios con condicións moi hostís.

MOLÉCULAS ESTABLES COÑECIDAS

Identificadas as primeiras moléculas poliatómicas, ante o asombro xeral, inmediatamente xurdiu a cuestión de como se puideran formar estas moléculas baixo condicións tan difíciles. Os

investigadores lanzáronse a buscar explicación científica e a propor modelos para dar conta da súa formación. Ó mesmo tempo procedeuse á mellora das técnicas de radiodetección para recoñecer mellor as moléculas xa identificadas e tratar de observar novas moléculas.

O avance experimentado pola radioastronomía, xunto ó considerable traballo teórico realizado, reflectiuse na identificación de máis de un cento de moléculas no medio interestelar (na seguinte táboa recóllese unha ampla representación).

MOLÉCULAS COÑECIDAS NO MEDIO INTERESTELAR

A detección e o estudio destas novas moléculas ten un dobre

a) Especies Inorgánicas Estables

Diatómicas		Triatómicas	Tetraatómicas	Pentaatómicas
H_2	CO	H_2O	NH_3	SiH_4
NO	CS	H_2S		
CO	PN	SO_2		
NS	NaCl	OCS		
SiO	AlCl			
SiS	AlF			
KCl				

b) Moléculas Orgánicas Estables

NOCH_3	HCN	NH_2CHO	H_2CS	$\text{CH}_3\text{C}_2\text{H}$
HOEt	HCOOH	NH_2CN	HNCS	CH_2NH
H_2CO	HNCO	NH_2CH_3	CH_3SH	CH_2CHCN
H_3CCOH	C_2H_2	CH_3OCHO	CH_3CN	EtCN
H_2CCO	CH_4	$(\text{CH}_3)_2\text{O}$	HC_3N	

interese: dunha banda informa sobre os procesos físicos e químicos que se producen no medio interestelar e, pola outra, permítenos observar e comprender os procesos químicos que teñen lugar en condicións de densidade e temperatura tremendamente diferentes das que existen nun laboratorio químico convencional.

Estas primeiras moléculas químicas detectadas no universo foron atopadas polos astrónomos no medio interestelar; debemos, pois, estudar como se atopa a materia no universo e cal é a constitución do medio interestelar.

A astroquímica, que *de facto* se pode dicir que nace na década dos sesenta, está a ofrecer moi valiosa información sobre a orixe das primeiras moléculas químicas estables.

A MATERIA NO UNIVERSO

Dun xeito moi esquemático podemos dicir que, despois do primitivo "Big Bang", o universo en expansión se foi enfriando, a medida que se arredaba da súa orixe, e as partículas elementais foron colapsando nos átomos máis sinxelos (hidróxeno e helio).

Partindo destes átomos, apareceron outros máis complicados (osíxeno, carbono, nitróxeno, etc.), de tal xeito que, ós poucos minutos da "Gran Explosión", existía unha morea de átomos que se atopaban en condición de reaccionar entre eles para dar lugar á for-

mación das moléculas máis elementais. Posteriormente estas moléculas, xunto con outras máis complicadas, ían integralas galaxias que hoxe constitúen o noso universo.

As galaxias seguiron, e seguen aínda hoxe, a evolucionar. Mais as ideas preconcebidas da ciencia clásica asumían que no agresivo ambiente do medio interestelar non existían condicións para a formación de moléculas químicas estables. Os recentes estudos da astroquímica lévannos a reconsiderar as nosas ideas e a estudar como se distribúe a materia no universo.

No universo en xeral, e nas galaxias en particular, a materia está distribuída de xeito que o 90% se atopa concentrada formando o que chamamos as estrelas, mentres que o 10% restante fica no abraiante espacio interestelar.

A ciencia coñece moito sobre a materia que constitúe as estrelas. Leva milenios mirando ó universo e estudando ese 90% de materia que poboa o noso espacio e que constitúe as galaxias, mais é moi pouco ou case nada o que se preocupou polo estudo da materia que constitúe o medio interestelar.

O MEDIO INTERESTELAR

A materia interestelar é ese 10% da materia do universo que non forma parte nin das estrelas nin dos outros obxectos celestes que integran as nosas galaxias. Esta porción de materia do uni-

verso é pouco coñecida, e mesmo os científicos se teñen ocupado pouco do seu estudio.

A astroquímica e os astroquímicos son os que, dende hai uns 25 anos, se veñen ocupando do seu estudio. Tratan de estudar cal é a composición do medio interestelar para poder dar conta da orixe das moléculas que alí existen, así como do tipo de reaccións que permiten xustifica-la súa formación. Os primeiros estudos resultaron sorprendentes: o medio interestelar era discontinuo.

As primeiras observacións astronómicas amosaron como a materia que integra o medio interestelar non se atopa uniformemente distribuída, senón que se acumula, por mor da acción da forza da gravidade, en nubes máis ou menos compactas. Ulteriores e máis profundos estudos amosaron que estas nubes están constituídas por enormes masas gaseosas (o 99% integradas por hidróxeno e helio, fundamentalmente) e unha fracción sólida (o 1%, integrada por moléculas químicas máis complexas).

Aínda que estas nubes interestelares amosan un rango continuo de tamaños e densidades, tradicionalmente, clasifícanse en dous tipos:

Nubes difusas: Así chamadas pola súa baixa densidade (tan só 10-100 partículas/cm³). Teñen un tamaño de entre 10 e 120 anos-luz, e están constituídas por hidróxeno e helio, principalmente, acompañados por partículas de po micrométricas en pequena concentra-

ción. A baixa densidade destas nubes determina que a radiación UV as poida atravesar e quentar (sendo a súa temperatura duns 100K); polo que as moléculas, de existir, se descompoñerían axiña.

En consecuencia, as únicas moléculas ou ions que poden sobrevivir neste tipo de nubes serán especies diatómicas do tipo CH, CH⁺, CN, CO, OH.

Nubes densas: Como o seu nome indica, caracterízanse por unha maior densidade (10² - 10⁴ partículas/cm³) e están constituídas por dihidróxeno (H₂) e helio xunto a grans de po en alta concentración. Esa maior densidade protexe o interior da nube e os seus constituíntes da acción da radiación UV, orixinando, previsiblemente, unha temperatura moi baixa e permitindo determinado tipo de química que conduza á existencia de moléculas químicas estables máis complicadas (H₂O, NH₃, SiH₄ e moléculas orgánicas como CH₃OH, H₂CO, HCN, NH₂COH, CH₃CN, etc). A estas nubes tamén se lles chama, pola súa composición, nubes moleculares.

Algunhas nubes densas de gran tamaño poden presentar heteroxeneidades no seu seo, e mesmo rexións máis densas e quentes, onde teñen lugar os procesos de formación de estrelas. Estas condicións de alta temperatura, no interior da nube, conducen a unha gran abundancia de moléculas complexas, non só porque favorecen as reaccións en fase gas senón porque os grans de po poder ser volatilizados liberando capas de material orgánico.

Polo devandito, a constitución das nubes interestelares non só está condicionada pola maior ou menor abundancia de elementos químicos, senón que tamén está determinada polo contido en enerxía dispoñible para promover as reaccións. Estas formas de enerxía inclúen:

- A luz estelar que recibe a nube
- A enerxía cinética interna
- A propia enerxía gravitacional
- A enerxía das reaccións químicas
- Os raios cósmicos, os raios X e a radiación de fondo.

Nas nubes difusas a luz estelar é a fonte máis importante de enerxía. Tan certo é o devandito, que a radiación UV ten dabondo enerxía como para ionizar os átomos, polo que a vida media das moléculas é moi baixa (menos duns 100 anos).

No interior das nubes densas as fontes de enerxía son outras. Así, a enerxía primaria procedente dos raios X e os raios cósmicos é suficiente para ionizar átomos e producir reaccións; pero tamén a calor desprendida pola asociación de átomos de hidróxeno na superficie dos grans de po, ó forma-la molécula H_2 , constitúe outra importante fonte de enerxía.

Polo tanto, coñece-la orixe das primeiras moléculas químicas implica realizar un estudio en profundidade das

nubes moleculares que son as rexións do universo onde, aínda hoxe, podemos atopala pegada das primeiras moléculas químicas que ían constituí-lo universo que hoxe coñecemos, pero tamén nos obriga a coñecer que tipo de reaccións químicas tiveron lugar no medio interestelar.

A QUÍMICA NO MEDIO INTERESTELAR

O medio interestelar é, fisicamente, moi distinto do existente no noso contorno ou do que nós podemos xerar nun laboratorio, polo tanto o tipo de reaccións químicas que alí teñen lugar debe de ser tamén abondo distinto. Xa sabemos que o medio interestelar se caracteriza por: baixas temperaturas, baixa densidade de partículas e radiacións moi enerxéticas. Estas drásticas condicións do medio interestelar darán lugar a unha química marcadamente diferente da tradicional nun laboratorio.

As baixas temperaturas (10-100 K) fan que as moléculas, átomos ou ions sexan pobres en enerxía, o que determina unha baixa probabilidade de que teñan lugar reaccións endotérmicas. Ademais, tampouco estarán favorecidas as reaccións exotérmicas que necesiten unha importante enerxía de activación. Polo tanto os procesos máis comúns, ou probables, no medio interestelar serán de dous tipos:

- Procesos exotérmicos con baixa enerxía de activación, comparable ó valor da enerxía térmica kT .

- Procesos nos que interveñan especies iónicas, que non precisan enerxía de activación.

A baixa densidade do medio ($3 \cdot 10^4$ partículas/cm³) implica que as colisións entre átomos ou moléculas serán moi pouco frecuentes e, a maioría, non reactivas. Como consecuencia, as reaccións por colisións de tres especies serán practicamente improbables. O devandito ven significar que a química interestelar será unha química de reaccións bimoleculares.

Sinalem os ademais que, dado que a enerxía que se libera nos procesos de formación das moléculas non se poderá disipar en colisións con outras especies, deberase emitir na forma de radiación. Polo tanto na química interestelar serán frecuentes os procesos fotoquímicos.

Ata agora comentámo-las diferenzas existentes entre a química interestelar e a que ten lugar nun laboratorio convencional, por mor das difíciles condicións nas que as reaccións se teñen que producir. Indicaremos agora as diferenzas que van favorecer a existencia dunha química propia máis favorable:

1. *A dilatada escala de tempo.* O universo ten miles de millóns de anos, polo que houbo tempo dabondo para que as reaccións se producisen, lenta pero inexorablemente.

2. *A presenza de po interestelar,* que actuando como núcleos de reunión

das moléculas puido contribuír a activar as reaccións.

3. *A radiación cósmica,* que, particularmente no interior das nubes densas, favoreceu a reactividade química.

Podemos pois concluír que os raios cósmicos, o po interestelar e o dilatado tempo astronómico son os peares sobre os que se constrúe a química interestelar. Unha química que, por mor das baixas temperaturas e da baixa densidade, debe ser de reaccións bimoleculares, implicando especies iónicas ou procesos exotérmicos con moi baixa (ou ningunha) enerxía de activación.

Por último, e atendendo ó tipo de mecanismos das reaccións químicas que teñen lugar no medio interestelar, podemos clasificar as reaccións en: reaccións en fase gas e reaccións catalizadas sobre grans de po. Estudiemos con máis vagar cada un destes mecanismos.

a) Reaccións en fase gas.

A química interestelar desenvólvese, fundamentalmente, en fase gas e ten a súa orixe na ionización das especies máis abundosas.

Nas nubes difusas a intensidade da radiación UV fai que só átomos lixeiros (H, He), e en menor proporción outros átomos ou moléculas (como C, N, O, etc), poidan existir. Xunto a estas moléculas existen ións (H⁺, H₂⁺, N⁺, C⁺, CH⁺...) que resultan de procesos de excitación radiactiva. As reaccións químicas

primeiras que se puideron producir foron as destes ions excitados, con outras moléculas ou átomos, tamén excitados, ata chegar á formación doutras moléculas con enlaces moito máis fortes e estables (como H_2 , OH , CO , CH^+ , CN , etc.).

As nubes densas están integradas por H_2 , He , algúns grans de po e, en menor proporción, C , N , O , S . Os procesos químicos iniciais son coma os que teñen lugar nas nubes difusas, pero increméntase a complexidade das moléculas que se poden formar. Aquí xorden moléculas hidrocarbonadas, ciano e amino-moléculas, carboxi-moléculas, moléculas de xofre, etc. Poden e van aparecer as moléculas poliatómicas sinaladas na táboa.

b) Reaccións sobre grans de po.

A química interestelar sobre grans de po baséase na posibilidade de reaccións nas que ten lugar unha catálise na superficie dos grans de po. Esta química pode dar conta da abundancia de moléculas saturadas do tipo de NH_3 , H_2O e as moléculas orgánicas máis complexas existentes nas zonas máis densas do medio interestelar e que non se poden explicar polos procesos chamados en fase gas.

CONCLUSIÓN

Ata 1948 pensábase que as moléculas máis complicadas no medio interestelar eran diatómicas, pero a partir do

ano 1968 descubriuse a radiación provocada polo NH_3 e o H_2O e, posteriormente, o sinal do formaldehído (H_2CO).

Nos últimos vinte anos, ó utilizarse radiotelescopios cada vez máis potentes e mellorados, produciuse unha avaláncia de descubrimentos de moléculas con máis de dous átomos: metanol, ácido fórmico, acetónitrilo, acetaldehído, cianuro de etilo, etc. Destaquémo-lo descubrimento da metilamina, que ó reaccionar con ácido fórmico dá orixe á glicina, o aminoácido máis sinxelo.

A astroquímica é unha ciencia nova, pero fascinante. Ocúpase da detección das moléculas que integran o medio interestelar, así como da evolución desas primeiras moléculas químicas ata se transformar, probablemente, nas primeiras moléculas bioquímicas que apareceron no universo. Ademais a astroquímica ocúpase da evolución dos sistemas astrofísicos.

A astroquímica fixo propostas para xustifica-la aparición das primeiras moléculas químicas coñecidas. A química interestelar parece ser unha química de reaccións bimoleculares, que implican especies iónicas ou procesos exotérmicos con baixa ou nula enerxía de activación; estas reaccións pódense producir polo dilatado tempo astronómico, grazas ó po interestelar e activadas pola radiación cósmica. Estas propostas son as correspondentes a unha ciencia que está nacemento e que, sen dúbida, con novos coñecementos aportará nova luz

para explica-lo fascinante mundo da química no medio interestelar.

Rematemos subliñando que, aínda que non parece moi probable que os procesos que deron orixe á vida comezaran no espacio interestelar, é indudable que o coñecemento dos procesos que dan lugar á formación de moléculas complexas nas nubes interestelares axudaranos a comprende-los fenómenos anteriores á aparición da vida sobre o noso planeta.

BIBLIOGRAFÍA

- Carbó, R., e A. Ginebreda. (1985): *J. Chem. Ed.*, 62, 832.
- Combes, F. (1989): *Mundo Científico*, 93, 712.
- Dalgarno, A. (1993): *J. Chem. Soc. Faraday Trans*, 89, 211.
- Gammon, R.H. (1978): *Chemical and Engineering News*, 2 Oct. 20.
- Herbst, E. (1990): *Angew. Chem. Int. Ed. Engl.* 29, 595.
- Snyder, L.E. (1972): *MTP International Review of Science Spectroscopy. Physical Chemistry Series One*, 3, 193.
- Turner, B.E. (1989): *Space Science Reviews*, 51, 235.

METODOLOXÍA DA ANÁLISE MUSICAL

Ramón Sobrino
M^a Encina Cortizo
Universidade de Oviedo.

1. INTRODUCCIÓN

Nos últimos cincuenta anos, a análise musical experimentou un avance considerable desde o punto de vista da metodoloxía: hoxe, as análises harmónicas tradicionais están a ser substituídas por estudos que completan o acercamento á partitura, e que se interesan por parámetros diferentes ós resaltados anteriormente. Cabe salientala idea de coherencia formal que considera a obra musical como un conxunto específico e determinado, no que cada unha das súas partes está ó servizo dun todo orgánico, do que se intenta desentrañala a súa natureza ben a través da análise dos motivos ou como resultado da prolongación de estruturas melódicas e harmónicas que se resolven ó final da obra. A análise musical vólvese, ademais, de achegas de metodoloxías de disciplinas non excesivamente afastadas, como a lingüística, a acústica, a psicoloxía cognitiva, a filosofía ou a matemática de conxuntos. A influencia destas discipli-

nas nalgúns casos é clara: tal ocorre coa da psicoloxía e a da *Gestalt*, nas obras de Leonard Meyer; a resposta verbal psicolóxica e psicoanalítica á música, nos traballos de Michel Imberty; a lingüística e a semiótica, na obra de Jean-Jacques Nattiez; a teoría matemática de conxuntos, nos escritos de Allen Forte; a teoría lingüística de Chomsky e a psicoloxía cognitiva, nos de Lerdhal e Jackendoff; amais doutras achegas da psicoacústica, a física do son, a informática e maila intelixencia artificial. Con isto, a análise musical, como parte da Musicoloxía teórica, transformouse nun auténtico campo interdisciplinar.

A composición estúdase non só desde o aspecto da partitura neutra, senón desde os puntos de vista poético (elementos relacionados co proceso da súa xénese) e estético (os efectos que produce sobre o oínte, cualificado ou non). Ó mesmo tempo, o coñecemento máis exhaustivo da historia dos estilos musicais e da socioloxía musical presen-

ta cuestións analíticas relacionadas coa análise estilística e retórica da obra musical e coa visión dunha obra musical concreta como vértice dunha pirámide na que se atopan as obras do mesmo xénero do propio compositor, o repertorio análogo, o xénero musical, o estilo, etc. Tamén se empregan na análise as novas técnicas informáticas e electrónicas, orientadas, dunha banda, ó estudio do repertorio contemporáneo post-serial, e doutra, á análise comparada da interpretación.

Sen embargo, ningún dos métodos soubo responder por completo ós interrogantes de coñecemento procedentes do mundo musical, precisamente por dedica-la súa atención a aspectos puntuais da obra, descoidando outros parámetros da mesma importancia. De aí que, pese a todas estas achegas, a análise segue a ser considerada como unha especie de arte, froito en moitas ocasións máis dunha habilidade persoal ca dunha actividade científica claramente definida nos seus fundamentos. Nas décadas pasadas, o exemplo da lingüística, que soubo estabilizarse sobre bases sólidas e acadou a categoría de disciplina codificada, fixo pensar que a análise musical podía converterse nunha "ciencia" da música. Mais tódolos intentos neste sentido, non obstante, reveláronse inadecuados para resolve-los problemas aínda non ben coñecidos do pensamento musical. De feito, ningunha das metodoloxías propostas chegou a impoñerse; e todas tiveron que recoñece-la súa parcialidade,

dando lugar a unha división do campo metodolóxico en tendencias e correntes moi diversas.

2. CONCEPTO DE ANÁLISE MUSICAL

A análise musical tratá de «descompoñer unha estrutura musical nos seus elementos constitutivos máis simples, e descubri-la función de cada elemento dentro da tal estrutura»¹. Este proceso pode ser levado a cabo sobre unha parte dunha obra soamente, sobre unha obra na súa totalidade ou mesmo sobre un repertorio de obras, de tradición oral ou escrita. A diferenza que se fai con frecuencia entre análise formal e estilística é só pragmática, xa que é innecesaria en termos teoréticos. Ámbalas análises están incluídas na definición inicial; porque, por un lado, é posible definir un estilo en calquera estrutura musical, con independencia da súa extensión, e, por outro, tódolos procesos comparativos da análise estilística son inherentes á actividade analítica básica que descompón unha estrutura en elementos. Nun sentido máis xeral, a análise musical pódese definir como a ciencia do estudio da música que toma como punto de partida a música mesma, e non os seus elementos externos.

A análise musical, o «discurso sobre a música»², pertence, polo tanto, ó campo da Musicoloxía teórica, e a súa máxima aspiración é o ideal da síntese derradeira, que chegaría a modeliza-lo

1. Ian Bent (1987): *Analysis. The New Grove Handbooks in Music*, Londres, MacMillan Press, 1.

2. Jean Molino (1989): «Analiser», *Analyse musicale*, 3^o trimestre, 11.

obxecto musical na súa totalidade. É unha disciplina completamente imprescindible, tanto para o músico práctico coma para o teórico que pretenda penetrar seriamente no senso dunha obra musical. Por máis que todos temos unha experiencia persoal da música, impregnada de elementos simbólicos que axudan a pasar da experiencia ó discurso, a análise consegue romper coa experiencia e ó mesmo tempo prolónga, continuando a propia esencia da música con outros medios. Neste punto, a harmonía, o contrapunto ou a forma musical adoptan, de maneira converxente, o seu significado máis completo. Así, a música goza dun poder especial entre as artes, debido a que os seus materiais ou símbolos non teñen unhas connotacións absolutamente fixadas, e deixan ás veces amplas marxes de interpretación.

A denominación «análise musical», tomada en sentido xeral, abrangue un gran número de actividades diversas. Algunhas teñen carácter exclusivo: representan visións totalmente diferentes da natureza da música, o papel da música na vida humana e o papel do intelecto na música. Estes diferentes puntos de vista, pertencentes todos eles á ciencia analítica, fan máis difícil levar a cabo unha definición correcta dentro dos seus propios límites. Pero o aspecto máis relevante da actividade analítica é o punto de contacto que establece entre a mente e o son musical o estudio da percepción musical. Unha sucesión de notas pode ter infinidade de significados distintos para o compo-

sitor, o intérprete ou o oínte. A frase musical, asemántica por natureza, pode carecer de significados específicos referidos á inmediatez das palabras, mais tamén pode liberarse das súas limitacións. Esta flexibilidade implica, sen embargo, unha certa ambigüidade, que dificulta a tarefa de explicar que son o movemento e a forma musical. Ó se enfrontar cos efectos ambivalentes, a análise crea por veces situacións artificiais, nas que a forma artística fica por un instante “conxelada”, para poder estudar cada momento por separado.

A análise garda relación coa estética musical. O analista, igual có estudioso da estética, busca coñecer-la natureza da obra musical: que é, que abrangue, que significa, como chegou a ser, os seus efectos ou implicacións, a súa relevancia, o seu valor, as súas formas. Mais o analista concentra a súa atención nunha estrutura musical e busca defini-los seus elementos constituíntes e explicar como funcionan, mentres que o esteta se concentra na natureza da música *per se* e o seu lugar entre as artes e na realidade. Ó mesmo tempo, como a música é un obxecto filosófico lexítimo³, a análise musical comparte moitas das inquietudes da filosofía da música. A obra musical invita a unha inesgotable variedade de preguntas filosóficas, que Rowell⁴ sistematizou en catro grupos: sobre a cousa en si, sobre o valor, sobre o observador e sobre o contexto.

3. Lewis Rowell (1987): *Introducción a la filosofía de la música*, Barcelona, Gedisa, 17.

4. *Id.*, *ib.*, 20-29.

A cuestión da científicidade da análise musical deu lugar a unha polémica entre Yizhak Sedaï, defensor do aspecto “artístico” da análise, e Nicolas Meeùs, defensor do aspecto “científico”, despois das súas intervencións no *I Congrès Européen d'Analyse Musicale*, celebrado en Colmar o ano 1990⁵. Para Sadaï, «a sistémica permite estudar as relacións entre as propiedades estruturais do sistema (neste caso o sistema tonal) e a diversidade de fenómenos que aparecen nas obras. Así, a sistémica permite demostrar que a complexidade e as estruturas das obras tonais emerxen, en gran parte, das propiedades do sistema tonal e de datos precomposicionais que o sistema xera ... A cuestión é saber a que nivel de estruturación debe intervi-la análise ... Unha verdadeira ciencia da música, que se distinga do cientifismo musical, debería responder ás esixencias da sensibilidade musical, dunha parte, e ás da razón, doutra ... Una análise digna deste nome ... contrúese sempre sobre unha intuición analítica que implica unha sensibilidade musical, e que conduce ó analista cara a un descubrimento, ó redor do cal se forma o proceso analítico»⁶. Segundo Meeùs, «a análise é unha ciencia, e en ningún caso unha arte ... É unha ciencia a propósito dunha arte ... A análise non é unha arte porque as súas producións non poden ter carácter acabado e definido da obra de arte; debe ser unha ciencia porque as súas producións, como toda obra científica, deben quedar en todo momento abertas á refutación, á “falsificación”. Isto non

exclúe en absoluto que a análise (coma calquera outra ciencia, en principio) repouse amplamente sobre a intuición e a sensibilidade»⁷.

Na práctica, predomina a arte da análise; porque ó “oínte” destas análises non lle interesan especialmente os problemas teóricos ligados ó uso dos métodos, senón ver que o uso de tal método consegue poñer de relevo aspectos significativos da obra musical. Ademais, nalgúns campos da composición musical, como os da música electrónica ou boa parte da música contemporánea, non hai métodos de análises coherentes, porque os sistemas son parciais ou incompletos, e polo xeral os traballos de análise que se publican nestes sectores adoitan basearse en metodoloxías empíricas, non xeneralizables, válidas para casos singulares. Tamén os estudos de tipo histórico, nos que se busca a comparación entre obras da mesma época ou do mesmo autor, os problemas metodolóxicos son considerados secundarios, porque a elección dos trazos que se comparan nace, en cada caso, das mesmas obras.

As análises de tipo científico responden a un requisito teleolóxico —proponer un método teórico válido para varias obras e repertorios— e outro operativo —indica-los procedementos que emprega e por que—. En abstracto, con independencia das culturas e os contextos específicos, existen procedementos de pensamento musical comúns e característicos do home. Na actualidade, a psi-

5. Ambos profesores expuxeron os seus puntos de vista en diversas intervencións no marco da Universidade de Oviedo.

6. Yizhak Sadaï (1990): «Résonances sur quelques “raisonances” de Colmar», *Analyse musicale*, 1^o trimestre, 83-84.

7. (1990): «Réponse à Yizhak Sadaï», *Analyse musicale*, 1^o trimestre, 85.

coloxía cognitiva da música ocúpase en estudar os mecanismos de funcionamento da «mente musical»; pero aínda estamos lonxe de poder afrontalo problema dos universais na música, e de chegar a construír teorías sobre o discurso da música e a análise musical.

O exame epistemolóxico e semiolóxico da análise debe considerar tres instancias⁸: o obxecto musical, a metalinguaxe e a metodoloxía da análise. Asemade, as análises musicais son diverxentes segundo a súa finalidade, segundo o obxecto —pódese analizar unha obra illada, mais tamén un fragmento dunha obra ou un conxunto de obras, ou ben un aspecto particular da obra, e estudialos de acordo cos diferentes parámetros da súa organización— e segundo os métodos, que aumentan de forma moi importante gracias á profesionalización da análise.

3. METODOLOXÍAS DA ANÁLISE MUSICAL

A introducción de novas metodoloxías na análise musical é un fenómeno que se desenvolveu ó longo do século XX en Europa e Estados Unidos, e que comezou a se implantar en España só na última década. Estas metodoloxías permiten abordar a obra musical desde perspectivas diferentes, baseadas nalgúns casos en métodos tomados de disciplinas próximas. O problema está en saber elixir un método entre os posibles. E a partir disto xorde unha nova posibilidade de

traballo: a comparación entre as diversas metodoloxías de análises.

Para Jean Molino⁹, o método analítico baséase no método cartesiano de división, simplificación e enumeración: «Todo o método reside na posta en orde e a disposición dos obxectos cara ós que hai que volver a ollada do espírito para descubrir algunha verdade. E observármolo fielmente se reducimos por graos as proposicións complexas e escuras a proposicións máis simples, e se a continuación, partindo da intuición das máis simples de todas, intentamos elevarnos polos mesmos graos ata o coñecemento de tódalas outras»¹⁰. O analista illa arbitrariamente un obxecto do contexto infinito no que se insire; busca unidades, inventariándoas, e intenta construír un modelo do obxecto gracias a estas unidades e ás regras das súas combinacións.

O analista constrúe un modelo do seu obxecto a partir da combinación de elementos. Pero o obxecto musical, como todo obxecto simbólico, posúe unha triple dimensión de existencia: como resultado dunha estratexia de produción; como obxecto presente no mundo, con independencia das súas orixes e función; e como fonte dunha estratexia de recepción, no momento en que públicos diversos escoitan a mesma música e reaccionan fronte a ela. Xorde así a tripartición exposta por Jean Molino e sistematizada por Jean-Jacques Nattiez, que distingue na análise musical unha triple vertente: nivel poético,

8. Jean-Jacques Nattiez (1987): *Musicologie générale et sémiologie*, París, Bourgois, 169-171.

9. Jean Molino (1989): «Analiser», *Analyse musicale*, 3º trimestre, 12.

10. René Descartes: Regra V das *Regras para a dirección do espírito*, cit. por Molino, *o. cit.*

ou conxunto de elementos relacionados co compositor e a produción da obra musical; nivel neutro, ou da obra musical en si; e nivel estésico, relacionado coa interpretación e maila percepción da obra musical polo oínte. Jean Molino prefire, por razóns epistemolóxicas, illa a análise do nivel neutro da dos outros dous: «Nada nos permite deduci-las propiedades dun nivel a partir das propiedades doutro nivel: a análise do nivel neutro non nos pode da-las reaccións posibles do lector fronte a un texto máis do que nos poida da-lo sentido querido polo autor. O obxecto simbólico ten unha estrutura triple, irreductible a un calquera dos seus compoñentes»¹¹. Non obstante, para Nattiez, «a partir da análise do nivel neutro é posible para o musicólogo propoñer consideracións de carácter estésico e poiético, pois que o musicólogo ten por si mesmo coñecementos e intuicións sobre os procesos poiéticos do compositor e os procesos perceptivos en xeral»¹². O analista ten que considera-las tres facetas desta tripartición, e aínda que cando se aproxima por primeira vez a unha obra musical está nunha posición estésica, ó mesmo tempo opera con recursos adquiridos que lle permiten, a través do recoñecemento de estruturas, chegar a outro nivel, o da teoría e coñecemento científico.

Da forma de contempla-las relacións entre o obxecto musical e os tipos de procesos analíticos, resultan seis situacións analíticas diferentes:

1. Estudio da obra inmanente: análise do nivel neutro. A partir dunha metodoloxía explícita ou implícita, ocúpase só da configuración inmanente da obra musical. A esta categoría pertencen as análises de Pierre Boulez ou a *set-theory* de Allen Forte.

2. Análise que parte do nivel neutro para obter conclusións sobre o poiético. Nattiez denomínaa *poiético inductiva*. É moi frecuente na análise musical. O problema está en que ás veces se obtén unha cantidade tal de procedementos recorrentes nunha obra ou un conxunto de obras que non é fácil dar en crer que o compositor os pensase. A opinión do musicólogo queda conformada polo que coñece doutras obras do mesmo compositor ou do estilo da época.

3. Análise que parte do nivel poiético para obter conclusións sobre o nivel neutro. O musicólogo analiza a obra á luz da información tirada de documentos poiéticos como son cartas, declaracións de intencións, ensaios ou borradores. Nattiez denomínaa *poiético externa*, porque a denominación «poiético deductiva» sería incorrecta. A esta categoría pertencen as análises estilísticas da obra de Beethoven realizadas en 1922 por Paul Mies baseándose nos bocetos musicais do compositor.

4. Análise que parte do nivel neutro para obter conclusións sobre o estésico. O *estésico inductivo* é o outro caso analí-

11. Jean Molino (1988): «L'analyse du poème, ou le sentiment des choses», en *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*, París, Presses Universitaires de France, vol II.

12. Jean-Jacques Nattiez, *o. cit.*, 176.

a)

a moll-V#

b)

a moll V# ↑ I ↑ V#

c)

a moll V#³ ↑ ^bVII ↑ III V#

d)

a moll V# I V# ↑ VII III V#

e)

T. 1 2 3 4 5 6 7 8

1) V I IV ^bII V ^bVII III

2) V³ - 3-4 - - - 3-4-5 3 - 4 - 5 - - 5 6 7 8

 - 5-6 - (7 6) 5-4-3 ^bVII 5 - - 1 5 4 3 2 1

9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

1) III V#³

 8 - 7 - 6 - - 5

 7 - 6 - 5 - 4 - - #3

2) 8 _____ 7 - 6 - 5

 6 _____ 5 - 4 - #3

 V#³ _____ #3

tico máis frecuente; pois, nas máis das análises en que se busca a pertinencia da percepción, o musicólogo eríxese en consciente colectivo dos oíntes e decreta que é o que se oe. Fúndase na introspección perceptiva ou nas ideas xerais sobre a percepción. E inclúese nel toda a obra de Meyer.

5. Análise que parte dunha información recollida a través da audición para intentar saber como se percibiu a obra. Este tipo de análise é a que utiliza a psicoloxía experimental da música e as ciencias cognitivas.

6. Análise que intenta ser pertinente tanto no nivel neutro coma no poético e estésico. O mellor exemplo desta situación é a teoría schenkeriana, pois Schenker pretendeu apoiarse nos ensaios de Beethoven e considerou que as obras deberían ser tocadas e percibidas, aínda que a súa estésica é inductiva.

O esquema das seis situacións da análise musical permite determinalo alcance real dunha análise dada, isto é, a súa pertinencia, así como que tipo de análise pode ser máis conveniente realizar entre as posibilidades existentes.

3.1. Métodos tradicionais de análise

3.1.1. Estudio da forma musical

Analiza-la forma dun novo fragmento consiste en asimilalo a un prototi-

po preexistente, formal (formas binarias, ternarias, etc.) ou histórico-estilístico (sonata, rondó, aria da capo, etc.). Os elementos temáticos denomínanos letras correlativas, con subíndices, e o resto da música considérase como non temática ou transicional. Cada forma musical histórica queda definida como unha ordenación ou permutación específica de unidades temáticas, asociadas a áreas tonais. Estas análises estaban dirixidas ós estudantes de composición, que aprendían a disciplina encaixando as obras dentro destes moldes, con frecuencia pouco exactos, ó tempo que despreciaban as obras que non respondían a tales estruturas. No século XX, este estudio seguiu en Gran Bretaña Donald Tovey. Pero, desde principios de século, os analistas son conscientes da non existencia real das formas que definen os libros de texto. A análise formal recuperouna Charles Rosen, en *El estilo clásico*¹³ e *Formas de sonata*¹⁴. Para Rosen, a forma sonata presenta non só un modelo de superficie senón tamén un "drama" tonal: baseado nunha tonalidade principal, consonante, e tódalas demais, disonantes, e en materiais temáticos asociados coa tonalidade estrutural. De aí as ideas de disonancia estrutural e equilibrio formal, actualmente admitidas polas diferentes vías analíticas.

3.1.2. Representación harmónica

A forma tradicional da análise consistía en transcribir, de forma simplificada, a estrutura harmónica. A nota-

13. Charles Rosen (1986): *El estilo clásico*, Madrid, Alianza Música (1971).

14. Íd. (1987): *Formas de sonata*, Barcelona, Labor (1980).

ción harmónica é analítica en canto realiza a omisión de estruturas harmónicas e relaciona diferentes elementos da obra musical. Existen varias formas de representación harmónica:

a) Baixo cifrado. Esta escritura non distingue os acordes das formacións que resultan da presenza de notas de paso, nin reconece as conexións entre un acorde en estado fundamental e o mesmo invertido. De aí que o baixo cifrado non sexa un instrumento de análise, xa que non achega criterios reais para decidir que é máis importante e que é menos.

b) Números romanos. Refírense o baixo dun acorde á tónica da obra ou da pasaxe, e indican os cambios de posición dun mesmo acorde. Ofrece unha análise ó defini-los acordes esenciais e omítilos que non o son, pero non recolle modelos lineais da música.

c) Contrapunto de Fux, ou de especies. Sen ser un método analítico, achega unha aproximación ó contido da obra musical. Influíu nos analistas de comezos do século XX. A implicación analítica vén dada ó considera-las disonancias como elaboracións lineais de formacións harmónicas máis simples. Pero o contrapunto de Fux só manexa sucesións inmediatas dunha nota á seguinte, sen entender nin explica-las relacións harmónicas a longa escala e lineais.

3.1.3. Sintaxe musical

A teoría sintáctica musical recibiu como herdo da lingüística a dificultade terminolóxica para diferencia-los conceptos de frase e período¹⁵, distinción que se remonta ó século XVIII. No XIX elaboráronse asemade dous conceptos de período derivados de dúas disciplinas lingüísticas: a Retórica, coa súa prosa característica, e a Poética, que recorre a regras da versificación. A teoría retórica desenvolvida por Kock define o período como o elemento que, con independencia da súa duración, finaliza nunha cadencia formal. A teoría poética, pola contra, fai repousa-lo período sobre unha correspondencia métrica entre un primeiro e un segundo membro. A diferenciación tonal das dúas partes e a súa correspondente métrica constitúen os criterios máis evidentes do período; mais non son os únicos, pois Adolf B. Marx describe un «período cun conseqüente libre». Xa no século XX, para Erwin Ratz, o período 4+4 componse de un antecedente e un conseqüente; o antecedente finaliza, como norma xeral, nunha semicadencia; o conseqüente comeza coma o antecedente e conclúe sobre unha cadencia perfecta. A frase de oito compases (2+2+4) componse dunha sucesión de dúas medidas, da súa repetición e dun desenvolvemento en catro compases. Erwin Stein, pertencente igual ca Ratz ó círculo de Schoenberg, sostén que é a estrutura do antecedente a que resulta determinante dunha repeti-

15. Cf. Carl Dalhaus (1988): «Phrase et période: contribution à une théorie de la syntaxe musicale», *Analyse musicale*, 4^o trimestre.

ción, dunha variante ou dunha secuencia no interior mesmo do antecedente. Theodor Wihmayer substituíu o termo «frase» polo de «grupo de frases», para separala idea de período do concepto inherente ós termos «antecedente» e «consecuente». Se o período está caracterizado pola analoxía motívica e a diferenciación tonal das súas partes, hase atopar no grupo de frases ou ben unha ausencia de relación entre os seus compoñentes ou un paralelismo. O fallo máis aparente desta teoría reside na fragilidade da súa lóxica interna.

3.2. Análise schenkeriana

«Análise eschenkeriana» é un termo global, que inclúe tanto as técnicas desenvolvidas por Heinrich Schenker en Alemaña antes da Segunda Guerra Mundial como a visión dos seus discípulos americanos, definida de maneira especial a partir de Der freie Satz (A composición libre), amais da análise neoschenkeriana, que expón uns novos fundamentos teóricos.

Schenker tivo o mérito de construí-la teoría máis sintética ata hoxe do fenómeno tonal, poñendo en pé de igualdade o contrapunto e a harmonía, e incluíndo implicacións rítmicas, métricas ou formais case por completo ausentes das máis das teorías da música tonal dese período. Por máis que se lle poida reprochar que non estudiase o ritmo ou a forma, as súas teorías permitiron un traballo fructífero dos seus seguidores sobre estes temas. Destaca o carácter eminente

musical da aproximación schenkeriana, que explica a súa forma de decelerar as liñas contrapuntísticas subxacentes, que pon en relación coas ideas de continuidade e da gran liña.

As estruturas esenciais da música son o acorde tríada e o seu desdoblamento lineal por medio da arpejación e a través de notas de paso e auxiliares. A estrutura fundamental de calquera obra tonal pode ser resumida nun descenso melódico por graos conxuntos da liña superior, desde 8, 5 ou 3, sempre dentro dunha única oitava, sobre un esquema harmónico tónica-dominante-tónica. A coherencia na obra musical radica na presenza de formacións de escala ampla, determinantes dun movemento global de descenso por graos conxuntos dunha melodía estrutural. A obra musical xustifícase por un movemento de dúas liñas contrapuntísticas: unha melodía fundamental ou *Urlinie*, e un baixo resultante, *Ursatz* ou estrutura fundamental. Os resultados da análise schenkeriana preséntanse en gráficos superpostos. O superior indica o «nivel profundo» da estrutura da composición; os centrais, o «nivel medio»; e o inferior, o «nivel superficial», o máis parecido á partitura. Obviamente, a estrutura fundamental é unha abstracción que se afasta da experiencia auditiva da obra musical. A análise propiamente dita ten lugar no nivel ou niveis medios, e mostra as relacións entre o nivel profundo e o superficial.

Noutras verbas, a análise schenkeriana consiste na interrelación entre

as liñas superficiais da música —que poden ser continuas ou discontinuas, directas ou indirectas, diatónicas ou cromáticas, e que poden cambiar de rexistro— e as voces imaxinarias do nivel profundo, que é, por definición, continuo, directo, diatónico e sen cambios de rexistro. A concepción da forma, para Schenker, é a dunha dialéctica entre o irreversible —a continuidade cara a unha fin da liña fundamental— e a superficie articulada da composición, coas súas disxuncións e repeticións. Entre os aspectos sen concretar da teoría¹⁶, salientan a falta de definición do número de niveis e a estrutura da liña fundamental: se a liña fundamental só comporta notas de acorde de tónica e notas de paso, cómpre concluír que a nota penúltima, o 2, é tamén unha nota de paso. Daquela, a arpejación do baixo, da que a dominante V se considera como consonante, pertence a un nivel de transformación no que a nota de paso disonante se transforma en consonancia, polo que a estrutura fundamental comportaría dous niveis en si mesma.

Felix Salzer, que foi con Oswald Jonas e Ernst Oster alumno directo de Schenker, contribuíu ó desenvolvemento da teoría en Estados Unidos co seu libro *Audición estrutural*¹⁷. A obra de Salzer sistematiza a teoría schenkeriana e aborda as explicacións desde un nivel máis elemental, buscando educa-lo oído no sistema tonal. Pretende tamén estende-la teoría schenkeriana a outras linguaxes

musicais diferentes da tonal. A obxección principal á presentación de Salzer é que o oínte non pode ir cara a atrás, non pode determina-la tonalidade principal dunha obra ata escoitala completa, polo que a resposta a esta cuestión é retrospectiva. E igual ocorre co rexistro absoluto. De aí que a análise schenkeriana —incluíndo a de Salzer— non poida ser un modelo verbo da forma en que a música é experimentada polo oínte.

A crítica á metodoloxía schenkeriana realizouna Eugene Narmour no seu libro *Beyond Schenkerism*¹⁸. A obxección fundamental é a existencia da *Ursatz* como orixe e determinante da significación musical da obra, do plan inicial e do conxunto de forzas conductoras. Se todo o contido da música tonal está determinado pola *Ursatz*, a teoría schenkeriana nega toda posibilidade de cambio, xa que ningunha obra pode ser orixinal para altera-la forma previa, a estrutura do nivel profundo. As prolongacións nunca se converten en estruturas fundamentais. A *Ursatz* permanece inmune ás transformacións. Calquera potencial xenuino que unha peza tivese para transforma-la tonalidade, non pode ser acomodado na teoría schenkeriana. Nesta teoría, o analista decide que nota é a primaria da *Urlinie*, e desde entón «unicamente ten que segui-los esquemas de asimilación ó face-las reducións analíticas»¹⁹. Visto que a teoría schenkeriana favorece exclusivamente o aspecto sincrónico, e posto que o poten-

16. Cf. Nicolas Meeùs (1993): *Heinrich Schenker, une introduction*, Liège, Mardaga.

17. Felix Salzer (1990): *Audición estrutural. Coherencia tonal en la música*, Barcelona, Labor (*Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*, 1952).

18. Eugene Narmour (1977): *Beyond Schenkerism. The Need for Alternatives in Music Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.

19. *Íd., ib.*, 43.

cial non tonal —o que cando se realiza é asimilado finalmente polo sistema tonal— non aparece na análise, o “schenkergrama” é só unha ferramenta parcial para o musicólogo, por ser un método non operativo historicamente.

A metodoloxía schenkeriana acadou notable difusión en Estados Unidos, e foi incluída en universidades e conservatorios dentro de disciplinas co título «Análise de música tonal» ou «Forma e análises». O propósito de Allen Forte e Steven Gilbert ó escribiren en 1982 a súa *Introducción á análise schenkeriana*²⁰ foi proporcionar un texto para estes cursos. Despois de expoñer conceptos básicos como a condución da voz, aplícanse as ideas schenkerianas á análise de obras de curta dimensión, ou fragmentos de obras, ata as obras máis extensas, para rematar coas grandes formas. As precisións realizadas por Forte permiten, sen modifica-la teoría, explicitar con claridade as estruturas rítmica, métrica e melódica do motivo.

A Célestin Deliège débese a primeira presentación da teoría schenkeriana en francés, publicada en *Les fondements de la musique tonale*²¹, onde defende unha perspectiva pos-schenkeriana. Segundo Deliège, Schenker nunca describiu a súa teoría e, de feito, as súas prescricións son normativas. Schenker define unha sintaxe na que, por primeira vez, a xerarquía tonal non aparece exclusivamente segundo unha perspectiva

lineal, senón a través de niveis de percepción e de elaboración do proceso musical. De rexeita-la teoría schenkeriana, a análise só será unha descrición do que descobre a intuición do observador; dito doutra maneira, unha lectura da estrutura de superficie que, como moito, a fragmente en conxuntos e subconxuntos xustapostos. Por oposición, un procedemento analítico que toma o seu obxecto na totalidade, na amplitude dos seus niveis —Schenker falaba de niveis de prolongación— é un procedemento que penetra nos aspectos subxacentes do obxecto. Aquí está o sentido profundo dun procedemento analítico óptimo e ideal.

En *Les fondements de la musique tonale* establécense as bases dunha análise pos-schenkeriana, con estas premisas básicas:

1. É unha análise por reescritura, pois a teoría substitúe a descrición verbal.
2. Esta reescritura é o resultado dunha redución lóxica.
3. Esta redución expresa a progresión harmónica e contrapuntística do proceso musical obxecto da análise.
4. A restitución da estrutura harmónica e contrapuntística establécese sobre un número *n* de niveis, dependentes estricte e exclusivamente do modo de recursividade dos patróns ou

20. Cf. Forte, Allen, e Steven Gilbert (1992): *Introducción al análisis schenkeriano*, Barcelona, Labor (*Introduction to Schenkerian Analysis*, Norton, 1982).

21. Célestin Deliège (1984): *Les fondements de la musique tonale*, París, Lattès.

modelos harmónicos e melódicos observables. Deliège describe cinco regras de base da reescritura: recursividade dos patróns harmónicos, recursividade das liñas fundamentais, interrupción, nota veciña e xénese das tonalidades. A liña fundamental traduce o movemento de resolución da disonancia, que se produce por segundas descendentes cando non está diferida. A relación consonancia / disonancia / consonancia é o principio de funcionamento da tonalidade, e a *Urlinie* é un artificio de procedemento.

3.3. Análise rítmica

A maior parte das teorías sobre o ritmo refírense a unha concepción xerárquica, tanto no caso de que os elementos vaian de máis sinxelos a máis complexos coma no contrario. Resulta difícil defini-lo ritmo²², ó existir dúas propostas fundamentais sobre a cuestión: por un lado, a visión do ritmo a pequena escala, como unha combinación das unidades máis simples —nalgunhas teorías, indivisibles— do discurso musical, confundíndose ás veces con metro e tempo; por outro, o ritmo como estrutura globalizadora, na que se integran elementos melódicos, harmónicos e formais. Segundo Vincent D'Indy, a idea do ritmo «aplícase non só á duración relativa dos sons, senón ademais ás súas relacións de

intensidade e incluso de altura»²³; e como sinala Eric Blom, «no seu senso máis amplo, a palabra ritmo comprende todo o relativo en música ás cuestións dependentes do tempo, tales como o metro, a división axeitada da música en compases, a distribución e equilibrio das frases, etc.»²⁴. De aquí que varias teorías amplíen o concepto de ritmo non só a niveis diferentes da estrutura dunha peza, senón á forma dun movemento ou unha obra na súa totalidade.

Os traballos clásicos sobre o ritmo relaciónano coa prosodia métrica grega. O tratado de Koch *Versuch einer Anleitung zur Composition*²⁵ fala xa do termo «metro» como «prestado da poesía», e describe os pés rítmicos troqueo, iambo, espondeo, pírrico, dáctilo, anapesto, tríbraco, moloso, anfíbraco, baquio, antibaquio e crético ou anfímacro. Un dos estudos específicos sobre o ritmo foi o de Mathis Lussy, *Le rythme musical, son origine, sa fonction, son accentuation*²⁶, onde o ritmo é o resultado dunha síntese de compases. Para Lussy, o ritmo «ten a potencia de coordinar unha serie de sons, unha serie de compases e de imprimir a este conxunto o carácter de entidade, de individualidade e de impregnarlle un elemento intelectual». Asemade, relaciónase a acentuación co sistema tonal e o compás, e defínese o ictus.

22. Nattiez (1987): *Musicologie générale et sémiologie*, París, Christian Bourgois Editeur.

23. *Id. ib.*, 321.

24. E. Blom (1958): «Ritmo», *Diccionario de la música*, Bos Aires, Editorial Claridad, 666.

25. Adam F. Böhme (ed.), Leipzig 1782, 1787, 1793. Véxase a edición moderna a cargo de Nancy Kovaleff Baker (1983): *Heinrich Christoph Koch. Introductory essay on composition*, Nova Haven e Londres, Yale University Press.

26. Mathis Lussy (1883): *Le rythme musical, son origine, sa fonction, son accentuation*, París, Heugel. Unha parte desta obra publicouse en español (1928) co título «Concordancia entre el compás y el ritmo» como apéndice ó *Fraseo musical* de Hugo Riemann, Barcelona, Labor, 169-202.

De H. Schenker: "Das Meisterwerk in der Musik", i (1925). "Urfinie-Tafeln", graph between pp.61 and 62

O musicólogo Hugo Riemann, creador dos conceptos de dinámica e agónica, fala en varias das súas obras do ritmo como factor de elaboración e xerarquización da forma musical, procurando a súa relación co fraseo e a interpretación da obra musical. Riemann está moito máis próximo á síntese do gran ritmo ca a criterios de segmentación. A súa diferenciación entre ritmo, métrica e compás marca a pauta de referencia sobre o tema. En *Elementos de estética musical*²⁷ define a calidade rítmica a partir das sensacións dos ritmos naturais humanos. Na súa *Teoría xeral da música*²⁸ incide no aspecto sintético, determinando as simetrías nas agrupacións de dous compases-

semiperíodo-período, para despois definir frase e motivo. En *Sistema da rítmica e métrica musical*, de 1904, amais da demostración dos valores de expresión, da rítmica e a métrica, desenvolve leis de interpretación. En *Fraseo musical*²⁹ xustifica o peso ou *schwer* de cada un dos oito motivos (compases) do período normal ou simétrico e distingue dous tipos de motivos: os de compás e os de subdivisión, de primeiro, segundo e terceiro grao. Estas ideas han ser retomadas tanto por Cooper e Meyer coma por Lerdahl e Jackendoff.

Nos anos sesenta, Meyer e Cooper consideran o ritmo como inte-

27. Hugo Riemann (1914): *Elementos de estética musical*, Madrid, Daniel Jorro.

28. Íd. (1928): *Teoría general de la música*, Barcelona, Labor.

29. Íd. (1928): *Fraseo musical*, Barcelona, Labor.

gración de melodía, harmonía, timbre, dinámica, etc.³⁰. Na súa teoría poderíamos atopar un compoñente prolongacional rítmico, pero a relación máis clara é coa xerarquización de Riemann. Ó mesmo tempo, hai un compoñente psicolóxico e estésico, desde o momento en que Meyer valora a organización de estruturas no oínte, ó que pide cualificación e unha relación co behaviorismo³¹ en conceptos como o esperado, o escoitado e a frustración. O método parte da segmentación rítmica e xerarquiza unidades de distintos niveis, desde a agrupación elemental dun único acento rítmico. Adáptase a nomenclatura da prosodia grega e os modos rítmicos medievais (troqueo, iambo, anfíbraco, anapesto, dáctilo). O método pasa dos niveis arquitectónicos máis sinxelos ós de maior complexidade, ata chegar á globalidade da obra. En cada nivel amósase a influencia que sobre o ritmo ten a duración, a melodía, a articulación, a dinámica, a instrumentación e o acompañamento, amais de pares de factores como separación e proximidade, similaridade e diferenza de estímulo, acento e non acento, etc.

O oínte cualificado, ó escoita-la obra, é capaz de anticipa-lo curso dos

eventos musicais e, ó mesmo tempo, de compara-lo que escoita co que espera oír³². Pero non podemos saber que unha agrupación o é realmente ata que está completa. Nos niveis arquitectónicos máis baixos, o recoñecemento deses grupos é instantáneo, polo que, de feito, son un elemento que carece de importancia operativa; mais asumen unha importancia meirande na análise dos grupos rítmicos amplos. A coherencia dos grupos rítmicos de nivel máis alto debe ser atopada a través de tres vías: busca de pivotes rítmicos, fusión e xerarquización piramidal de estruturas. De aí que se suxira a simplificación rítmica como elemento auxiliar para a identificación de estruturas, preludiando algunhas técnicas de Lerdahl-Jackendoff. As teorías de Meyer sobre o ritmo e as relacións xerárquicas son continuadas en *Explaining Music*³³, e as críticas a estas teorías, debidas a Cone³⁴, Lerdahl e Jackendoff³⁵, Lester³⁶ e Cook³⁷, coinciden no problema desta metodoloxía fronte a pasaxes que non responden ó modelo prosódico dun acento por unidade, o que orixina que se combinen no mesmo gráfico unidades de niveis diferentes. Ademais, a xustificación dos gráficos resulta ás veces intuitiva, sendo difícil a súa reproductibilidade.

30. Grosvenor Cooper e Leonard B. Meyer (1960): *The Rhythmic Structure of Music*, Chicago, The University of Chicago Press, 117.

31. Jonathan Dunsby e Arnold Whittall (1984): *Music Analysis in theory and practice*, Londres, Faber, 94.

32. Retómase aquí o concepto de «oínte cualificado», exposto por Meyer en (1956): *Emotion and meaning in Music*, Chicago, The University of Chicago Press.

33. Leonard B. Meyer (1973): *Explaining Music*, Chicago, The University of Chicago Press.

34. Edward T. Cone (1968): *Musical Form and Musical Performance*, Nova York, Norton.

35. Fred Lerdahl e Ray Jackendoff (1987): *A generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology Press.

36. Joel Lester (1986): *The Rhythms of Tonal Music*, Illinois, S. Illinois UP.

37. Nicholas Cook (1987): *A guide to Musical Analysis*, Londres, Dent e Sons.

Aínda que o parámetro rítmico é un elemento marxinado na análise schenkeriana, Carl Schachter³⁸ combinou esta metodoloxía coa busca dunha redución duracional. Para Schachter, o ritmo musical ten dúas fontes: a división do tempo e as periodicidades do sistema tonal inherentes na equivalencia da oitava, funcións escalares, disonancias que resolven as consonancias, melodía e harmonía. Para referirse a ambos compoñentes, emprega os termos ritmo duracional e ritmo tonal. Aplica unha notación analítica que combina unha relación duracional cunha redución schenkeriana do contido tonal. A redución duracional mostra unha organización de “hipercompases”, en termos de Edward Cone³⁹. Non obstante, en determinados niveis, as duracións reducidas poden suxerir un tempo diferente ó real, producindo un gráfico distorsionado. Polo tal, este método só debe ser usado cando revele elementos importantes da peza de forma máis clara ca outros, renunciando a un afán universalista e cuestionando a súa validez.

Célestin Deliège, que parte do grupo anacrusa-acento-desinencia descrito en 1944 por Messiaen na súa *Technique de mon langage musicale*⁴⁰, relaciona o ritmo coa prosodia a cinco niveis: posición métrica das figuras, anacrusa ou desinencia sobre acento métrico, acentos ársico e desinencial, grupos ársico, acentual e

desinencial, e aplicación das marcas anacrusa, acento e desinencia. A regra de prosodia explica a estrutura superficial e permite a interpretación.

Un dos estudos máis recentes sobre o ritmo é o de Lerdahl e Jackendoff⁴¹. Tras diferenciar grupo de metro, describen as estruturas de grupo. A agrupación estrutural é xerárquica, non interseccional, recursiva, e cada grupo debe compoñerse de elementos contiguos. As agrupacións funcionan por regras de similaridade e proximidade. Existen tres clases de acento: fenomenolóxico, estrutural e métrico. Os grupos non reciben acentos métricos e as pulsacións non pertencen a ningún grupo determinado. Con isto defínese da visión de Cooper e Meyer, que integraban nos seus gráficos acentos prosódicos e agrupacións. A agrupación é o aspecto no que o intérprete pode establecer maior influencia no oínte. A visión de Lerdahl e Jackendoff, ó tempo que incorpora teorías anteriores, pretende fixar criterios de segmentación a partir do ritmo que xustifiquen a estrutura e a direccionalidade da obra musical, para realizar así unha análise máis xenerativa.

3.4. Análise motívica

A busca da recorrencia motívica e a súa transformación converteuse nunha das técnicas máis influentes da análise

38. Carl Schachter (1980): «Rhythm and Linear Analysis, Durational Reduction», *The Music Forum*, vol V, Nova York, Columbia University Press, 197-232. O artigo enlaza co titulado (1976): «Rhythm and Linear Analysis: A Preliminary Study», *The Music Forum*, vol IV, Nova York, Columbia University Press, 281-334.

39. Edward Cone (1968): *Musical Form and Musical Performance*, Nova York, Norton, 79-80.

40. París, Leduc, 1955.

41. Lerdahl e Jackendoff (1987): *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, Massachusetts.

gracias ós traballos dos discípulos de Schoenberg, maiormente de Rudolf Reti e Hans Keller. Reti⁴² basea a súa análise na presenza de motivos que xustifican a estrutura da obra e a dotan de coherencia interna. A forma tradicional non explica por que un tema pertence a unha obra ou un movemento a unha sinfonía; os elementos que vinculan eses temas a unha obra, ignorados pola análise tradicional, son os motivos. Nunha obra coherente, as distintas partes están construídas a partir do mesmo conxunto de motivos. Reti describe o plan arquitectónico como «método de forma-los motivos e temas desde o principio, de forma que, transformándoos de maneira apropiada no transcurso da obra e conducíndoos finalmente a unha resolución, coma se fose unha historia ou unha trama arquitectónica, se desenvolvan e convertan a tódalas formas da composición en parte e expresión dunha unidade maior».⁴³ A análise motívica estudia o proceso compositivo que orixinou a obra, reconstruíndo a súa estrutura lóxica ou psicolóxica. As referencias temáticas ocultas non son fenómenos casuais, senón que proban a decisión consciente de autores como Beethoven. Isto é máis difícil que ocorra no caso doutros compositores clásico-románticos, nos que o traballo motívico foi menos coidado. As conclusións das análises de Reti refírense

máis á natureza do proceso de composición ca á obra particular.

A partir de aquí, realizáronse estudos que integran as metodoloxías motívica e schenkeriana, tomando os sistemas de análises como ferramentas. Os traballos realizáronse tanto desde a análise de Schoenberg —dentro do contexto de Milton Babbitt— coma desde a schenkeriana —onde destaca o estudio de Charles Kurkhart⁴⁴—. En *Beyond Orpheus*⁴⁵, David Epstein parte do concepto *grundgestalt* (estructura básica) de Schoenberg, e toma da metodoloxía schenkeriana a simplificación melódica e a direccionalidade do movemento. As análises de Roger Kamien⁴⁶, pola súa parte, baséanse na visión schenkeriana, utilizada para revelar relacións motívicas entre seccións nas que o aspecto superficial é diferente. Kamien menciona o ancheamento motívico progresivo⁴⁷ como medio de unificación seccional. Un motivo de primeiro plano pode ser «expandido para abranguer unha extensión considerable de nivel medio». Esta afirmación, tomada de Schachter⁴⁸, enlaza ambos tipos de propostas.

3.5. Teoría de conxuntos

O obxectivo da *set-theory* é, en palabras do seu creador, Allen Forte,

42. Rudolph Reti (1967): *Thematics models in Beethoven's Sonates*, Londres, Faber.

43. *Íd., ib.*, 141.

44. Charles Kurkhart (1978): «Schenker's motivic parallelisms», *Journal of Music Theory*, 22.

45. David Epstein (1977): *Beyond Orpheus. Studies in musical structure*, Oxford, Oxford University Press.

46. Roger Kamien (1976): «Aspects of Recapitulation in Beethoven Piano Sonatas», *The Music Forum*, 4.

47. *Íd.*: «Aspects of Motivic Elaboration in the Opening Movement of Haydn's Piano Sonata in C# minor», en David Beach (ed.) (1983): *Aspects of Schenkerian Theory*, Nova Haven, Yale University Press.

48. Carl Schachter (1976): «Rhythm and Linear Analysis: A Preliminar Study», *The Music Forum*, 4.

«establecer un marco para a descrición, interpretación e explicación de calquera composición atonal»⁴⁹. O seu propósito é completar, a través dun método formalizante, o marco analítico no medio atonal, no que a metodoloxía schenke-

riana non é válida. Como non coñecemos con exactitude o funcionamento da música atonal, non sabemos se unha nota é ou non é esencial, polo que non podemos aplicar directamente criterios de simplificación. Para non facer selec-

Ursatz:

Tonalität: *F#dur*
Largo

Stufen *p* der Tonalität als Tonarten: *F#dur*

Stufen der Tonalität als Tonarten: *G moll*

cresc. *f*

v (Oberquintteiler)

p *mf* *f* *cresc.*

G moll (Oberquintteiler) *F#dur*

p *f*

* Die Vortragsszeichen sind vom Verfasser der Urlinie-Tafel.

cións inapropiadas de notas, é conveniente buscar relacións estruturais dentro do contido completo de cada sección considerada como unidade harmónica de segmentación. Mediante unha notación numérica identifícanse as inversións e transposicións de notas, a inclusión, a inclusión por transposición, a inclusión por inversión e a complementariedade. Allen Forte sistematiza nunha lista de douscentos oito elementos tódalas clases posibles de alturas (*pitch class formations*) que poden aparecer nunha obra atonal, considerando como formacións os grupos entre tres e nove notas, e reducindo tódalas transposicións posibles dun conxunto de notas a unha soa. Forte describe regras de clasificación taxonómica de conxuntos de notas, operativas para identificar estruturas coa axuda dun ordenador, mais que tamén se poden aplicar directamente. O risco do sistema é a posibilidade de manipular a segmentación da que dependen os resultados, aínda que o feito de que o analista da *set-theory* vexa o que desexa ver, non significa que a análise non sexa válida ou que non teña sentido, xa que a análise, máis ca rigorosamente científica, ten que ser musical. Resulta boa, coma tódalas análises, se é útil, e mala se non o é. De aí que as críticas de Marcel Mesnage⁵⁰ pola súa falta de rigorosidade científica ou as de Célestin Deliège⁵¹ pola ausencia de resultados fronte a algunhas obras deban ser consideradas no seu xusto termo.

3.6. Análise semiótica

A análise semiótica, derivada da lingüística, busca formular unha sintaxe da música, establecendo as regras de distribución das unidades significativas nunha obra ou un repertorio. Para isto, divide a cadea de música nos seus compoñentes unitarios e, tras comparar cada posible unidade con tódalas demais, realiza unha lista de tódalas unidades distintas, un reconto da súa distribución e unha agrupación entre as unidades idénticas ou relacionadas. Por último, reestrúctúrase a cadea en función das unidades e as leis da súa organización. Esta metodoloxía séguena semióticos musicais, entre os que destacan Ruwet, Nattiez, Lidov e Mâche, e analistas sintácticos, como Forte, Boretz, Selleck e Bakemann. Tamén a adoptaron os estudos que, a partir das teorías lingüísticas de Chomsky, buscan confirmarlá súa análise xerando música que responda ó estilo que se está a estudar, como os traballos de Lindblom e Sundberg, Laske, e Baroni e Jacobini. Debido ós mecanismos utilizados, denomínase ás veces análise distribucional, e garda relación cos métodos da teoría de conxuntos e coa análise motívica de Reti.

O iniciador desta metodoloxía é Nicolas Ruwet⁵², que describe a música como un sistema semiótico, no que a relación entre o código e a mensaxe se pode describir desde un punto de vista analítico, se se vai da mensaxe ó código,

49. Allen Forte (1973): *The Structure of Atonal Music*, Yale, Yale University Press, 93.

50. Marcel Mesnage (1989): «La Set complex theory: De quels enjeux s'agit-il?», *Analyse Musicale*, 17.

51. Célestin Deliège (1989): «La set theory, ou les enjeux du pléonasme», *Analyse Musicale*, 17.

ou sintético, se se vai do código á mensaxe. Ata as reflexións de Ruwet sobre estes dous modelos, a Musicoloxía non dera no problema teórico da súa distinción e elaboración explícita, e as análises musicais non formulaban os criterios sobre os que repousaban. Ó desenvolver a súa teoría, Ruwet diferencia entre elementos paramétricos e non paramétricos. O criterio principal de división é a repetición, que permite localizar as transformacións mediante a segmentación. Para Jean-Jacques Nattiez, a análise semiolóxica «toma ó seu cargo a especificidade da maneira en que a música se converte nun feito simbólico para os seus utilizantes: o compositor, o intérprete, o oínte, o musicólogo».⁵³ Esta especificidade vén referida á tripartición semiolóxica de Jean Molino, cos polos neutro —a mensaxe mesma na súa realidade material—, poético —estratexias de produción da mensaxe— e estético —estratexias de recepción—. A primeira parte da análise de Nattiez denomínase paradigmática, porque extrapola as unidades de significado estrutural en música; disto resulta unha lista de tipos paradigmáticos, co que se perde o aspecto temporal da música. A segunda parte da análise é a análise sintagmática, e aquí a atención volve ó aspecto temporal para descubrir as regras que subxacen á distribución. A análise semiótica desenvólvese nas áreas francesa, escandinava —

con Eero Tarasti—, canadense —a través do grupo Nattiez, con Marcelle Guertin⁵⁴ ou Elisabeth Morin⁵⁵—, británica e italiana —con Mario Baroni e Rossana Dalmonte—. As principais obxeccións a esta análise⁵⁶ son a falta de criterios para establecer unha segmentación correcta e a separación entre análise e percepción musical.

3.7. Análise xenerativa: Lerdahl-Jackendoff

Esta análise deriva da aplicación á música da gramática transformacional xenerativa de Chomsky. Para Lerdahl e Jackendoff, «o que achega o verdadeiro interese dunha gramática xenerativa é a estrutura que asigna ás frases, e non qué series de palabras forman ou non forman frases gramaticais».⁵⁷ O resultado é unha teoría formulada en forma de regras de gramática musical, cada unha das cales expresa unha xeneralización sobre a organización que o oínte atribúe á música. A gramática permite describir intuicións diverxentes sobre a organización dunha obra. As regras están concibidas como descrición empiricamente verificable ou falsificable dalgún aspecto da organización musical, potencialmente contrastable con exemplos tomados do repertorio tonal ou mediante experimentos de laboratorio. O estudio presenta, ademais, unha perspectiva teórica, un

52. Nicolas Ruwet (1972): *Langage, musique, poésie*, Paris, Editions du Seuil. O capítulo 4, titulado «Methodes d'analyse en musicologie», foi publicado como artigo (1966) na *Revue belge de Musicologie*, 20, *Liber amicorum André Souris*.

53. Jean-Jacques Nattiez (1975): *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, Union Générale d'Éditions, 50.

54. Marcelle Guertin e Jean-Jacques Nattiez (1982): *Three Musical Analyses*, Toronto, Toronto Semiotic Circle, Victoria University.

55. Elisabeth Mori (1979): *Essai de Stylistique Comparé*, Montreal.

56. Cf. Nicholas Cook (1987): *A guide to Musical Analysis*, Den e Sons, 180-82.

57. F. Lerdahl e R. Jackendoff (1987): *A generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, Massachussets.

estudio do ritmo, das agrupacións e a métrica, para xustifica-la necesidade da redución. O resultado da análise plásmase en gráficos en árbore, nos que aparecen as equivalencias entre as reducións rítmicas e a estrutura dunha liña fundamental de condución da obra. Con isto, intégranse as metodoloxías schenkeriana, rítmica de Cooper-Meyer, a análise harmónica e maila idea de redución, ó tempo que se recollen as transformacións motivicas.

4. CONCLUSIÓNS

Aínda que a análise non poida substituí-lo sentimento nin chegar a competir con el, pode aumenta-la nosa percepción da obra, da súa riqueza imaxinativa, o seu grao de complexidade e o coñecemento práctico do autor na organización e na presentación do material que pon en xogo. Tanto o intérprete coma o investigador deben incorporar estas ideas ás súas respostas persoais. Se a análise leva a cabo unha parte da tarefa referida á comprensión musical, é lóxico que tratemos de construír un plan de traballo o máis perfecto posible, que nos permita entrar nas partes máis escuras da obra, nas súas posibles físgoas e reviravoltas, estudiando cada elemento musical desde varias perspectivas, ata abarcar tódalas dimensións.

Ata hai pouco tempo, a análise musical guiábase por unha finalidade

externa: analizábase para aprender a escoitar mellor, a interpretar mellor e, sobre todo, para aprender a comprender. Hoxe en día, existe un dominio autónomo dentro da análise musical, debido á existencia de profesionais especializados, á extensión do estudio da música e da propia análise, as relacións con outras disciplinas veciñas, etc. A análise musical é unha disciplina cada vez máis sistemática, aínda que tamén máis abstracta, co perigo da aparición de especialistas que poidan perde-la relación directa coa obra musical. Non obstante, os novos métodos de análise coexisten cos antigos.

A análise musical debe responder ós requisitos de cientificidade e resolver os problemas presentados tanto desde a musicoloxía histórica e a etnomusicoloxía coma desde a musicoloxía teórica. O anovamento deste saber vén asegurado pola crecente importancia dos analistas profesionais e polas revistas especializadas e os eventos científicos que, en número crecente, se levan a cabo arredor nosa, nos que, afortunadamente, a presenza de investigadores españois comeza a ser unha realidade. Esperamos que a reforma das ensinanzas musicais, tanto nos conservatorios —onde a LOXSE en curso desenvolve novas materias de análise musical— coma nos plans de estudio das especialidades de Musicoloxía universitaria —nas que é posible que se inclúan disciplinas dedicadas especificamente á metodoloxía analítica—, sirvan para mellora-la situación da análise musical.

LITERATURA POPULAR E ENSINO

Domingo Blanco

Instituto R. do Uruguay. Vigo

No ano 1881 Juan Antonio Saco y Arce, alarmado pola progresiva desaparición dos particularismos culturais en xeral e dos sinais de identidade cultural de Galicia en particular, escribía estas palabras: «Sabios filólogos se consagran con amor al estudio de dialectos vulgares, hasta aquí mirados con menosprecio; brillantes poetas immortalizan esos lenguajes en sus cantos ... y diligentes investigadores reúnen con laudable celo todas las reliquias de la literatura popular, coleccionando coplas, villancicos, romances y cuentos, como el mejor medio de conocer el carácter y la índole de un pueblo».

O labor daqueles filólogos, poetas e investigadores conseguiu (aínda que o éxito non fose total) dar a unha lingua desprestixiada e ás súas manifestacións literarias unha dignidade que oficialmente se lles negaba, e conseguiu, así mesmo, que moitos dos seus contemporáneos e dos seus descendentes consideraran a literatura galega de tradición oral

como algo definitivamente interesante e valioso, como unha parte importante dun patrimonio cultural acumulado no decorrer dos séculos.

Dende a primeira metade do século XVIII ata hoxe lévanse recollido por escrito aproximadamente uns trinta mil textos orais en verso (ben deles son letras para cantar) e uns mil douscentos relatos en prosa (contos, lendas, anécdotas, etc.), o que dá idea da capacidade de creación literaria dos iletrados en Galicia; idea só relativa, pois unha parte moi considerable desta produción non chegou nunca (por causas diversas e, en xeral, coñecidas) a ser transcrita e, polo tanto, cómpre estimar, en boa lóxica, que a realidade da literatura oral en galego durante estes tres séculos foi moito máis rica do que hoxe nos consta.

E aínda que o material recollido e ordenado presente un balance claramente deficitario en comparanza coa produción real desta literatura, existe hoxe un

conxunto nada despreziable de recompilacións que permite ó lector acceder a este mundo literario atípico e aínda pouco estudado, pero portador dunha chea de valores de toda caste que van sendo descubertos a cada nova lectura. Algunhas das devanditas recompilacións e os seus autores, citámoslos ó final do traballo.

As posibilidades de estudo que ofrece todo este material abundante e relativamente ordenado están lonxe de seren aproveitadas cun mínimo de eficacia, non só para un mellor coñecemento de «el carácter y la índole» dunha comunidade cultural que, como Galicia, soubo mante-la súa personalidade ó longo de oitos séculos, senón para analizar, comprender e valora-los instrumentos máis significativos desa cultura, en especial a súa lingua e a súa literatura, principais vehículos da complexa rede de relacións mantida día a día polos seus membros e mais da súa visión do mundo, e transmisores de información abundante e -en xeral- fiable, que resultan pezas clave para a comprensión de aspectos básicos da vida dos galegos de antano e de hoxe.

Na organización do saber que toda sociedade madura leva a cabo, a ignorancia voluntaria ou a infrautilización dunha fonte tal de coñecemento da propia cultura resulta unha carencia grave e difícil de xustificar. Por iso, neses casos, resulta ineludible para acadar un aproveitamento elemental dos propios recursos humanos un tratamento destes materiais concorde coa utilidade potencial que levan en si, o que

supón un proceso de -polo menos- dúas etapas: primeiramente (o descubrimento e a recolleita considéranse etapas previas), a investigación dos trazos máis significativos ou valiosos deste conxunto, é dicir: aprender ese código cultural, os contidos que transmite e os valores que agacha; e, en segundo lugar, despois de sistematizado e interpretado (polo menos parcialmente) o material, ensínalo institucionalmente ós membros desa sociedade que estean na fase de aprendizaxe, é dicir: incorpora-los aspectos básicos da literatura de tradición oral que se conserva ó sistema educativo e incluílo material -escolmado- nos programas escolares nos seus distintos niveis.

En Galicia, pódese dicir que a primeira destas etapas acada hoxe un grao aceptable de desenvolvemento, como se pode deducir da bibliografía citada ó final, aínda que resulte irregular en canto proceso, de maneira que se rexistran longos períodos sen actividade investigadora, e outros en que se acumulan estudos e recolleitas; e mentras que os xéneros en verso foron obxecto de especial atención polos estudiosos, o tratamento dado ós xéneros en prosa revela un esforzo moito menor. Se se pode estimar que para os primeiros hai xa información abondo (por máis que quede aínda un enorme camiño ata fixar un corpus mínimo dos textos, establece-las súas relacións cos acompañamentos musicais e sistematizar e interpretar con xeito mesmo aspectos básicos da elocución e do contido) para tirar conclusións firmes, o tratamento dos xéneros en prosa resulta aínda claramente insuficiente e require una tarefa de investiga-

ción máis prolongada e sistemática da que tivo ata agora (malia importantes esforzos individuais). Cómpre, pois, poñerse axiña ó día neste eido da narración oral, que paradoxalmente acapara dende hai cincuenta anos un interese moi superior a calquera outro xénero popular entre os investigadores europeos e americanos; e así, acada-lo grao de coñecemento imprescindible para poñer en práctica a segunda das etapas mencionadas: o ensino sistemático da literatura popular de tradición oral.

A aplicación didáctica desta literatura terá, pois, que centrarse provisionalmente sobre todo nos xéneros que presentan unha elaboración maior, que no caso galego son os que, en sentido amplo, podemos denominar poesía ou, máis precisamente, textos versificados. Non existe, xa que logo, en Galicia ningún manual para uso de ensinantes que oriente, seleccione e facilite a explicación desta materia no ámbito escolar e optimice as súas posibilidades didácticas. Hai que tirar, polo tanto, todo o proveito posible do material recollido e publicado e dos estudos sobre o mesmo concibidos en principio con outros fins. Podémosnos preguntar: ¿que ten de aproveitabile este conxunto heteroxéneo e desigual -ó que a crítica oficial cualificou sempre con moi baixa nota- para a instrucción e educación da mocidade galega en idade escolar?

En primeiro lugar, cómpre precisar que o que nunha primeira ollada parece heteroxeneidade resulta máis aparente ca real, pois cando se observa con máis fondura, decatámonos de

seguida da existencia dalgúns trazos que percorren de onte a hoxe este inmenso acervo de milleiros de textos literarios. En efecto, ademais dos trazos canónicos atribuídos a esta caste de literatura (transmisión oral, variabilidade formal, aceptación colectiva, autor ignorado e funcionalidade concreta), case todos estes textos son: a) breves no seu enunciado; b) sinxelos na súa construción; c) moi homoxéneos na súa forma (con tres principais tipos estróficos nos textos en verso: copla, muíñeira e terceto); e d) recorrentes na súa temática: a vida social (galanteo, burla, festa), a vida familiar (sogras, nais, cónxuxes), a vida laboral (os oficios, os traballos e os días), a vida relixiosa (romarías, xuramentos, oracións), o contorno natural (animais, plantas, paisaxe). En xeral, van marcando os diferentes papeis que desenvolve o home no decorrer da súa vida (mozos / vellos; solteiros / casados; fillos / pais; xenros / sogros; etc.) e as situacións máis ou menos fixas, ocasionais ou alternantes coas que se adoita atopar (homes / mulleres; mundo natural / mundo sobrenatural; ricos / pobres; local / foráneo; risa / mágoa; amor / soledade; traballo / diversión, etc.), e é esta marcada funcionalidade social o factor no que máis se amosa a unidade deste conxunto: conciencia colectiva exteriorizada, ritualizada, enfatizada, repetida.

En segundo lugar, non tódolos críticos consideran esta literatura popular de Galicia como infraliteratura ou simplemente como unha forma non literaria, é dicir, como un material carente de verdadeiro interese. Foron precisamente críticos de prestixio e escritores

de sona os que verqueron sobre ela as opinións máis favorables. Sarmiento, Rosalía, Saco, Pardo Bazán ou os homes de *Nós*, entre outros, chamaron a atención sobre este xénero menosprezado. ¿Que valores viron nos contos e cantigas das xentes iletradas? ¿Que razóns os levaron a defender e reivindicar esta tradición oral?

O padre Sarmiento (1695-1779) consideraba as “coplas” que cantaban as xentes sinxelas da Galicia do seu tempo: a) un medio práctico e seguro de aprender-la lingua e de coñecer-la realidade dos seus falantes (valor instrumental, didáctico); b) unha garantía de autenticidade idiomática, ó seren as súas palabras e frases aceptadas, usadas e transmitidas pola práctica totalidade dos falantes durante un tempo prolongado (valor léxico, de diccionario); c) que, como consecuencia do anterior, lexitiman o seu uso e serven de modelo idiomático (valor de autoridade); d) que han de estar presentes na educación dos nenos (valor pedagóxico). A obra lexicográfica do padre Sobreira (1746-1805) e de Marcial Valladares (1823-1903) amosa unha coincidencia básica coas conviccións de Sarmiento.

O século XIX testemuña a interrelación crecente de literatura popular e conciencia nacional en toda Europa. Galicia non foi excepción, aínda que o alcance da súa valoración entre os galegos instruídos foi máis ben modesto, sobre todo en comparanza cos principais teóricos e impulsores (Herder, Jakob e Wilhelm Grimm, etc.). Aínda así, os

defensores da literatura de tradición oral en Galicia, que, por outra banda, pertencen á nomina dos máis destacados escritores do seu tempo, foron contundentes -malia a súa diversidade ideolóxica- na asunción da súa postura. Así, Murguía (1833-1923) ve nela: a) os indicios inequívocos dunha maneira colectiva de ser e de entende-lo mundo (valor histórico), como en certa maneira metáfora referida ás cantigas do pobo expresaba o seu seguidor, T. Vestreiro: “ellas fotografían la raza”; b) un patrimonio cultural valioso, que escorrenta a idea dun pobo ignorante ou inculto (valor cultural, dignidade). Rosalía de Castro (1837-1885) atopa nela, por vez primeira, valor estético: fermosa, harmónica, luminosa, axeitada; e, ó mesmo tempo, un anaco de cultura agredida que cómpre asumir, defender e exhibir (valor socio-político).

Saco (1835-1881), como xa vimos, xustifica o seu estudio e divulgación: a) para evitar unha uniformidade cultural incontrolable e indesexable (valor diferenciador); b) seguindo un criterio de autoridade: se os sabios ilustres se interesan pola literatura popular, ésta ten que ser digna de estudio (confirmación como valor de cultura). Para Pardo Bazán (1852-1921) e Pérez Ballesteros (1833-1918), as cantigas do pobo non deixan de ter un certo valor estético, pero o seu principal valor é basicamente etnográfico, case arqueolóxico: son pezas dun acervo cultural xa non funcional que cómpre conservar (non usar), ordenar e interpretar baixo unha perspectiva “cult”. Nun século XX progresivamente tecnificado, os homes do

grupo *Nós* van atopar na literatura do pobo a exteriorización da identidade rica e diferenciada dos galegos e, polo tanto, un dos máis claros soportes do nacionalismo cultural que profesaban.

Sen insistir noutras valoracións antigas e modernas, podemos logo resumi-la consideración positiva que deste xénero tiveron os autores devanditos nos seguintes aspectos: a) como valor situacional ou, se se quere, político (mostras dunha identidade colectiva diferenciada); b) como valor histórico; c) etnográfico; d) estético; e) pedagóxico; f) lingüístico, tanto instrumental (para aprender e ensina-lo idioma) como de autoridade (termos avalados polo uso xeneralizado e continuo).

Estes puntos de vista han de ser hoxe avaliados conforme ós criterios e necesidades do presente, contrastando a súa vixencia, desbotando os aspectos caducos e engadindo valores omitidos ou non considerados de abondo nos xuízos que nos serven de base: así mesmo, cómpre establecer se a literatura popular (ou que parte dela) ten cabida no sistema educativo do noso tempo e en que lugar ou lugares; e, en todo caso, que obxectivos poden acadarse co seu emprego na aula e en que áreas e niveis.

As propostas pedagóxicas de Sarmiento, malia estaren dictadas por un notable sentido práctico, case non tiveron eco nos diversos plans de instrucción dende o seu tempo ata hoxe, pois a tendencia dominante foi case sempre a oposta: marxinar da educación os produtos culturais das clases iletra-

das e potenciar non só as aportacións individuais máis favorables á cultura oficial (con censura das innovacións perigosas incluída) senón aspectos prácticos, como a alfabetización, que facilitasen a incorporación a esa mesma cultura de amplas masas de cidadáns que a penas participan nela. Ó impartirse unicamente en castelán o ensino institucionalizado, as posibilidades de incorporar a este elementos significativos do folcklore literario de Galicia foron anuladas *ab initio*; e mesmo a literatura popular en castelán tivo e segue a ter unha cativa presenza nos textos escolares, agás no ensino universitario.

É verdade que non toda a literatura popular é aproveitable como instrumento de educación, pero nas páxinas seguintes intentarei amosar como unha escolma dos textos orientada a aspectos concretos e a determinadas áreas de coñecemento pode resultar unha moi axeitada ferramenta de ensino en diversas materias ou niveis.

Algúns camiños parecen, polo de agora, pechados para este xénero folclórico. Non se contempla no sistema educativo actual (agás como parte dunha materia de especialidade universitaria) o ensino dos costumes e tradicións da propia comunidade cultural, que son a materia da etnoloxía e que se nutren en moi gran medida dos materiais da literatura popular. Pode causar desconcerto, dende logo, que un sistema educativo ignore as raíces da sociedade sobre a que pretende exercer unha influencia benéfica, pero os paradoxos deste ensino permiten (ou, máis exactamente, esta-



A cocifeira, un dos principais escenarios da transmisión literaria popular.

blecen) que un alumno chegue á idade adulta tamén sen a penas nocións doutros aspectos básicos como a economía ou a socioloxía, por exemplo.

A consideración da cultura galega como un feito diferencial dentro do conxunto das hispánicas ou das neolatinas non se reflecte no ensino mais ca na docencia da lingua e da literatura galegas (nas que, por certo, a LP (literatura popular) está claramente infrautilizada), e ignora outros aspectos significativos do seu contido, utilizables para o ensino da historia (que vai ter un oco no novo Bacharelato) ou as devanditas etnoloxía e economía, os valores, a música, as formas de relixiosidade, as pautas de conducta habituais, etc., pasando así por alto factores reveladores da maneira de ser, sentir e actuar dunha parte substancial da sociedade galega durante os tres últimos séculos (polo menos), que aparecen nidia e repetidamente na literatura oral e son susceptibles dunha sistematización didáctica axeitada ás necesidades actuais, por moi elemental que ésta poida parecer.

Dende logo, non parece posible no sistema actual utiliza-las literatura popular como materia autónoma de ensino, senón máis ben como fonte, materia auxiliar e complemento aproveitable das materias existentes, como parte -ás veces moi importante- delas, como un útil tecido interdisciplinar ás veces. En todo caso, cómprelle a tódolos niveis do ensino, en grao variable segundo a idade e as opcións académicas dos alumnos.

No Ensino primario, onde as materias son comúns a todos, é cando o coñecemento e aproveitamento da LP pode chegar a un maior número de escolares. Xa nos primeiros ciclos a orientación do alumno dentro do seu mundo, na súa comunidade, ten unha importancia pedagóxica de primeira magnitude. O profesor ten un papel decisivo para subministrarlle progresivamente datos de interese específico e (libros á parte) axudarlle a interpretalos e poñelos en relación coa globalidade da súa experiencia propia ou da xente próxima (outros nenos, familiares, etc.); de tal xeito que, operando á maneira dos círculos concéntricos, o neno vaia adquirindo unha conciencia axeitada, correcta, do seu contorno inmediato, que se vai ampliando pouco a pouco, guiado -cando é posible- polo profesor.

Nesta tarefa, os contos, adiviñas, lendas, refráns e cantigas da tradición oral poden resultar na escola un instrumento tan útil coma pouco valorado e utilizado. As súas vantaxes son evidentes:

a) trátase de textos breves, de linguaxe sinxela e facilmente comprensibles;

b) ofrecen unha enorme variedade de temas de interese, mesmo para alumnos de corta idade;

c) refírense, en moitos casos, á realidade próxima, coñecida polo alumno, e contribúen a explicala, a explicitala e, en todo caso, a valorala, a tela en

conta como parte do espacío vital, do propio hábitat; e

d) supoñen o aproveitamento dunha experiencia colectiva secular, isto é, unha selección na que, no decorrer dos anos, só sobreviviron as pezas máis estimadas, as que tiñan unha funcionalidade máis axeitada ó vivir das xentes. Ignoralas supón que consideramos inválida ou insignificante a experiencia, o xeito de vivir, de ve-lo mundo e de producir arte de moitas xeracións de galegos; coñecelas supón un principio de participación (por modesta que sexa) e integración na cultura colectiva da propia comunidade cultural.

Non se trata, en calquera caso, de considerala propia cultura como mellor cás alleas (unha forma de sociocentrismo), senón de procurar unha instrución elemental baseada no concreto, no próximo, no comprobable, e ampliála progresivamente cos datos dispoñibles na escola, ata chegar a un coñecemento globalizador da realidade; e non á inversa, isto é, partir de datos arredados da realidade asequible e de xeneralizacións previas que se aplican (ás veces de xeito forzado) a esta realidade. Trátase, por poñer un exemplo, de que un escolar galego aprenda antes a historia de Galicia cá de Exipto e Mesopotamia, que entenda a economía do seu pobo, cidade ou comarca antes cá importancia económica e política dos Estados Unidos.

No Ensino secundario cómpre que o emprego da LP como auxiliar didáctico se faga menos extensivo e

máis intensivo: a progresiva especialización e a opcionalidade das materias reducen o seu alcance a unhas determinadas áreas de coñecemento e a un número máis pequeno de alumnos. O seu valor didáctico requirirá unha coidadosa selección de textos que se axeiten á aprendizaxe de temas concretos (que moitas veces apuntan a un tratamento interdisciplinar) e de determinadas técnicas metodolóxicas. É evidente a súa utilidade para o ensino da Lingua e da Literatura galegas, pero pode empregarse como un eficaz auxiliar tamén no da Historia, Literatura española, Xeografía, Ética, Música, Ciencias Naturais, Relixión e mesmo Matemáticas.

No Ensino superior a presenza da LP galega, hoxe máis ben esporádica e reducida ás asignaturas de Lingua galega, Literatura galega e -en menor medida- Etnoloxía, podería ter un espacío nos programas destas materias concorde coa súa importancia na investigación desas áreas de coñecemento, co conseguinte aproveitamento didáctico, e sería unha moi útil ferramenta, así mesmo, para o estudo da Historia, como se pode comprobar con claridade no libro de Pegerto Saavedra *A vida cotiá en Galicia de 1550 a 1850*. En todo caso, ó contrario do que sucede en Portugal, en Italia e, sobre todo, nos países de fala alemana, a LP carece en Galicia de recoñecemento académico, de tal maneira que non é posible aprendela nas aulas como materia autónoma ou integrada en conxuntos de saber máis amplos.

Unha curta escolma de textos pode valer como exemplo das posibili-

dades de aplicación didáctica da literatura folklórica.

Texto 1

-Heime d'ir casar ós portos,
que dicen que hai moito millo.

-Máis che val morrer de fame,
ca casar cun barrosoño.

Nivel: Ensino primario.

Áreas de coñecemento: Xeografía, Historia, Lingua galega, Literatura galega, Ética, Ciencias Naturais.

Actividades: Lectura en voz alta; aclaración das dificultades do vocabulario entre os alumnos e o profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; orientación do profesor sobre as fontes de información (a opinión dos vellos, o libro de xeografía, etc.); respostas dos alumnos; comparación con outras pezas con semellanzas temáticas (nos cancioneros galegos, en Rosalía, no *Conde Lucanor*, nos contos dos Grimm, etc.); conclusións.

Obxectivos didácticos concretos:

a) distinción e delimitación da Galicia costeira e da Galicia interior (Xeografía);

b) o millo: a súa importancia na alimentación, a súa substitución por outras plantas (Xeografía e Historia); descrición e clasificación botánica do millo e do maízo (Ciencias Naturais);

c) significado de *millo e barroso* (Lingua), consideración social das xentes da costa e das do interior (Historia);

d) o matrimonio como medio de subsistencia (Ética);

e) metro, estrofa, rima; aspectos da elaboración literaria (Literatura).

Texto 2

A rula desque é viúda,
nunca pensa en ser casada,
nen pousar en ramo verde,
nen beber en agua crara.

Nivel: Ensino medio.

Áreas de coñecemento: Literatura galega, Lingua galega, Literatura española, Ciencias Naturais, Ética.

Actividades: as mesmas que para o texto 1.

Obxectivos:

a) identificación zoolóxica da rula (Ciencias);

b) os significados literais e os significados simbólicos (Lingua);

c) os motivos da rula, semellanza co comportamento humano, discusión sobre o costume do loito (Ética);

d) igual ca en e) do texto 1 (Literatura galega);

e) comparación co romance de *Fontefrida*: semellanzas e diferencias (Literatura española).

Texto 3

- Certo día vindo do muíño
unha nena vin chorar,
pregunteille o que lle pasaba
e ela triste empezoume a contar:
- Aló enriba naquela redonda
encontrei con un rapaz
e de toda a forza canta fixo
rompeume o delantal.
¡Ai! agora vou pa a casa
miña nai hame berrar
porque a levo toda rota
e non a poido mendar.
- Dille, nena, que foi nunha silva
que che predeu ao pasar;
non lle digas que foi naquel prado
enredando con aquel rapaz.
- Miña nai, miña naiciña:
rompín todo o delantal,
que mo rompeu unha silva
ao tempo que iba pasar.
- Si o rompiche, miña nena,
outro novo comprarás;
o peor son os pinchos das silvas
que nas cachas che houberon de dar.
Entre pinchos e silveiras
moitas cousiñas se fan;
garda o creto, non seas burriña,
que algún día te podrás casar.

Nivel: Ensino superior¹.

Áreas de coñecemento: Lingua galega, Literatura galega.

Actividades: comentario de texto; comparación con outros textos literarios de temática semellante.

Obxectivos:

- a) contextualización do texto oral; a construción da peza e os seus elementos; a elaboración da linguaxe literaria; valoración (Literatura galega);
- b) a tradición literaria da relación nai-filla (Literatura);
- c) a linguaxe simbólica; o dobre sentido; a linguaxe coloquial; os dialectalismos (Lingua galega).

Texto 4

O Home-León

Había unha moza encantada que a estaba gardando un xigante, e pra desencantala había que ir a buscar un ovo á Serra da Armeña.

Un mozo quixo desencantala e cueso marchou cara á Serra da Armeña. No camiño estaban o león, a zorra, a i-aigue i a formiga rifando por mór de comer un bicho que mataran, i estonces foi el e repartiuullo ao gusto de todos, e quedaron mui contentos, e cueso fóronlle decindo, pirmeiro o león:

- Se te ves en afrúto de pelexar, dí: *De hombre león*.

1. Vid. o meu "Introducción á análise e valoración dunha cantiga popular contemporánea" en Rodríguez Fer, Claudio, *Comentarios de textos populares e de masas*, Vigo, Xerais, 1994, 55-78



"Mutter beim kochen", de Jacob Grimm

A zorra díxolle:

- En falta de sorte, dí: *De hombre zorra*.

A formiga díxolle:

- Se te queres ocultar, dí: *De hombre hormiga*.

A i-aigue díxolle:

- Se queres viaxar de presa, dí: *De hombre aigue*.

Marchóu pra diante, i ón pouco mais adiante porbóu se era verdai que se

podía volver naqueles bichos e víu que era certo.

Cando chegou a cerca da Serra da Armeña perguntoulle onha moza por ela, e foilla a insinar, pero como tuvo que deixar a res sola, pois era pastora, pasoulle algunha os lindes da serra e veu un quiobrón mui grande a comerlla. Estonces o mozo dixo:

- *De hombre león.*

Botáronse a pelexar e ningún podía; estonces dixo o culebrón:

- Se tuvera unha *fuenta* tirábate de repente.

I o mozo respondeulle:

- Se tuvera viño on xamón non che quedaba vida, non.

Pelexaron hasta a noite e pra o outro día volveron a ela; e cando o mozo dixo:

- Se tuvera viño i on xamón non che quedaba vida, non,

foi a moza e botoulle as dúas cousas, i estonces foi capaz de poder co culebrón e matouo. Abriulle a barriga e quitoulle o ovo que tiña drento e marchóu á cueva onde estaba a moza encantada, que a estaba gardando un xigante, e foi i escolfoulo ao xigante na cabeza, que caíu morto, e marchou cua moza. Despois casouse cuela.

(*Vitoria Rodríguez*, de Bembibre, Viana do Bolo)

Nivel: Ensino primario - secundario - superior.

Áreas de coñecemento: Lingua galega, Literatura.

Actividades: Lectura en voz alta; aclaración das dificultades do vocabulario entre os alumnos e o profesor con axuda dun diccionario e dun manual; consulta de *Cuentos populares españoles* de A. M. Espinosa e/ou "Pra recoller contos galegos" de V. Risco; preguntas e orientacións do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; traballo escrito

dos alumnos; nova lectura e avaliación dos resultados.

Obxectivos:

a) comprensión do texto; identificación da súa variedade dialectal (Lingua galega);

b) reescritura do texto en galego normativo (Lingua galega);

c) análise do esquema narrativo segundo as funcións de Propp; comparación con outros relatos folclóricos (Literatura);

d) creación de relatos axustados a ese esquema (Literatura e Lingua galegas);

e) determina-lo significado simbólico dos animais no conto (Literatura);

f) coñece-las funcións, importancia e principais exemplos do conto maravilloso (Literatura);

g) comparación con outros relatos populares de temática semellante (Literatura).

Texto 5

Non quero zapato baixo,
que se me enterra na area;
non quero amores de lonxe,
que os teño na miña aldea.

Nivel: Ensino primario - secundario.

Áreas de coñecemento: Literatura galega, Lingua galega, Historia (Etnoloxía).

Actividades: Lectura en voz alta; aclaración do significado último; preguntas e orientacións do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos.

Obxectivos:

- a) detecta-los procedementos da elocución (Literatura);
- b) construción de textos seguindo o esquema deste (Literatura);
- c) o significado simbólico (Lingua);
- d) noción e valoración do socio-centrismo (Etnoloxía);
- e) comprensión do significado e función do vestido/calzado (Etnoloxía).

Texto 6

Santa Marta d'Ortigueira,
a muller que come a nata
non pode ter a manteiga.

Nivel: Ensino primario.

Áreas de coñecemento: Lingua galega, Literatura galega, Xeografía, Historia (Etnoloxía).

Actividades: coma no texto 5 e, ademais, busca de temas afíns no refraneiro.

Obxectivos:

- a) determina-la forma métrica e outros trazos elocutivos (Literatura galega);

- b) localización e descrición do lugar e o seu contorno (Xeografía);

- c) coñecemento da alimentación tradicional e da produción de alimentos (Etnoloxía);

- d) comprensión do sentido global; valoración da metonimia (Lingua).

Texto 7

Estreliña do luceiro,
a da moita claridá;
Vais'o día, vais'a noite,
vais'a nosa moicedá.

Nivel: Ensino secundario.

Áreas de coñecemento: Literatura galega, Lingua galega, Historia (Etnoloxía).

Actividades: Lectura en voz alta; aclaración das dificultades de comprensión; preguntas do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; comparación con outras pezas con semellanzas temáticas.

Obxectivos:

- a) determina-los procedementos elocutivos principais (Literatura);

- b) comparación e avaliación do seu emprego na literatura de autor: "Romance pesimista de fin de ano", de Celso Emilio Ferreiro (Literatura galega);

c) determina-las crenzas e os coñecementos que subxacen no texto (Relixión, Astronomía);

d) comparación con outros textos literarios cultos ou populares de temática semellante (Sarmiento, Valladares, J. Manrique, poetas barrocos, etc.) (Literatura).

Texto 8

O golpe e a aguia

Era o gholpe e máis a ághila. O caso é que un día o gholpe usmoulle os pitos á ághila e comeullos todos. E díxolle a ághila: - Anda que como te agharre un día, heiche facer unha ... que te has de acordar de min.

Conque unha vez estiveron conversando, e tal, e dice:

- Ois: pa tal día hai unha voda no ceio. Si queres vir a ela, lévote.

- ¿Pero cómo hei d'ir, miña filla? ¿Cómo hei d'ir, si eu non sei volar?

- ¡Nada! Poido eu contigo e mais comigho. Lévote eu ás costas e chegamos de camiño co que volo eu, e tal.

Conque, efectivamente: baixouse a ághila, púxose o gholpe ás costas, en fin, e cando cheghou ben enriba, díxolle a ághila:

- Ois: moito me lastimas aquí na iala coas uñas, chico. A ver si te pos unha meghiña mellor.

E o gholpe moveuse un pouquiño, desagharrouse un pouquiño: ela deu-

lle un viraghe e aí o tira. aí ven o gholpe polo aire, e viña decindo:

- Si desta sallo ben e non morro ás vodas do ceo non volvo.

Pero moi ben non saleu, que, hasta o home véu chantarse a un pau deses que poñen nos palleiros, deses forrós que hai nos palleiros.

(*M. Fraguela, de Espasante, Ortigueira*)

Nivel: Ensino primario - secundario.

Áreas de coñecemento: Lingua galega, Literatura galega.

Actividades: Lectura en voz alta; aclaración de dificultades idiomáticas coa axuda do profesor; normalización lingüística do texto; preguntas e orientacións do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; consulta dos contos de animais de *Contos populares da provincia de Lugo* e de *Cuentos populares españoles* de A. M. Espinosa; respostas orais e traballos escritos dos alumnos; lectura e avaliación destes.

Obxectivos:

a) Comprensión do texto; identificación da súa variedade dialectal (Lingua galega);

b) Análise do esquema narrativo; comparación con outros relatos semellantes na literatura popular e culta (Literatura);

c) Creación de relatos axustados a ese esquema con animais como protagonistas (Literatura e Lingua galegas);

d) determina-lo significado simbólico dos animais no conto (Literatura);

e) determina-la lección moral que encerra (Ética).

Texto 9

Elas eran de Laño,
elas de Laño son,
collen o xunco na braña,
vano vender ó Padrón.

Nivel: Ensino primario-secundario.

Áreas de coñecemento: Xeografía, Literatura galega, Lingua galega, Historia (Etnoloxía).

Actividades: Lectura en voz alta; comprensión e situación do texto con axuda dun dicionario e un mapa; busca de textos sobre o traballo da muller; preguntas e orientacións do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; respostas orais e conclusións.

Obxectivos:

a) determina-lo significado de *xunco* e *braña*; observa-lo artigo no topónimo *Padrón* (Lingua galega);

b) localización dos topónimos (Xeografía);

c) coñece-la utilidade tradicional do xunco e poñelo en relación co vestido (Etnoloxía);

d) nocións sobre o traballo da muller (Historia).

Texto 10

Vendédem'os bois e vendédem'as
[vacas
e non me vendades o pote das
[papas.
Vendédem'ó pote, vendede o
[cunqueiro,
mais non me vendades o meu
[tabaqueiro.

Nivel: Ensino primario - secundario - superior.

Áreas de coñecemento: Literatura galega, Literatura española, Historia, Etnoloxía.

Actividades: Lectura en voz alta, facendo nota-lo ritmo; aclaración dos significados básicos con axuda do dicionario; preguntas e orientacións do profesor encamiñadas ós obxectivos propostos; debate sobre o uso do tabaco.

Obxectivos:

a) determinación da estrutura métrica e rítmica e outros procedementos da elocución (Literatura);

b) comprensión do vocabulario, da ironía e do sentido global (Literatura galega);

c) coñecemento da actividade económica (traballo / alimentación / disfrute) tradicional e os seus alicerces (Historia/ Etnoloxía);

d) nocións sobre o tabaco e a súa difusión (Historia);

e) comparación cos procedementos da versificación medieval: paralelismo, *leixaprén*, endecasílabos de gaita galega, diferencias co *villancico*, etc. (Literatura española e galega).

Esta breve mostra, un tanto heteroxénea, de pezas literarias de tradición oral pode servir para botar unha primeira ollada ás posibilidades didácticas e pedagóxicas que encerra esta literatura.

Das aplicacións á aprendizaxe da Música non se fai mención en cada texto, pero resulta evidente que -agás os que están en prosa- todos ofrecen posibilidades didácticas: como reproducir a melodía que adoita acompañalos ou adoptar outra nova, reconece-lo seu ritmo, determina-los instrumentos cos que se acompaña ou podería acompañarse, engadir-lles novas toadas, clasificalos dentro do mundo musical do alumno, etc.

Con facilidade poderíanse engadir outros moitos textos axeitados a determinadas materias e escolmados para a didáctica de temas concretos: como a creación de textos seguindo esquemas prefixados (do tipo: "As mozas

de <...>/son <...>, / as de <outro lugar>/son <...>, etc.), o mundo animal e vexetal, o sentimento relixioso, a emigración, o estudio da linguaxe figurada, a toponimia e xeografía de Galicia, etc., etc. Mesmo para materias aparentemente afastadas como as Matemáticas -auxiliadas neste caso polas Ciencias Naturais- hai unha cantiga axeitada, como esta que recollera Pérez Ballesteros:

Teste ti por moi sabido
por moi sabido te tes
«a sete ducias de gatos
cóntall'as uñas dos pes».

E, así mesmo, resultaría relativamente doado xunta-los textos literarios en conxuntos sistematizados para o seu aproveitamento nunha soa disciplina, e, dende logo, desmizuza-las actividades propostas para cada peza ou conxunto delas dun xeito máis preciso e amplo do que se fai neste esbozo. As posibilidades didácticas da LP están abertas. Agardan só pola vontade de aplicalas.

ESCOLMA BIBLIOGRÁFICA

Entre as principais publicacións de textos literarios populares en galego cómpre mencionar, ó menos, as seguintes:

a) En verso:

Blanco, D. (1992): *Poesía popular en Galicia 1745-1885*, 2 vols., Vigo.

Bouza-Brey Trillo, F. (1982): *Etnografía y folklore de Galicia* (2), Vigo.

Cabanillas, R. (1951): *Antiforma da cantiga*, Vigo.

Lorenzo Fernández, X. (1973): *Cantigueiro popular da Limia Baixa*, Vigo.

Milá y Fontanals, M. (1877): "De la poesía popular galega", *Romanía*, 6, pp. 47-75.

Pérez Ballesteros, J. (1885-1886): *Cancionero popular gallego y en particular de la provincia de La Coruña*, 3 vols., Madrid.

Saco y Arce, J.A. (1987): *Literatura popular de Galicia*, (Ed. e estudio de J.L. Sace Cid), Ourense.

Sampedro y Folgar, C. (1982): *Cancionero Musical de Galicia* (introducción e bibliografía de J. Filgueira Valverde), A Coruña.

Schubarth, Dorothé, e A. Santamarina (1984-1995): *Cancioneiro popular gallego*, 7 vols., A Coruña.

Torner, E.M., e J. Bal y Gay (1973): *Cancionero gallego*, 2 vols., A Coruña.

Tamén se poden citar:

Boletín de la Real Academia Gallega (anos 1910-1920).

Nós (anos 1920-1936; en especial a sección "Arquivo Filolóxico e Etnográfico de Galiza").

E cómpre recordar algunhas monografías temáticas, como a moi

interesante de Clodio González Pérez sobre os Maios (1989), e locais, como as de A. Fraguas (1985), os irmáns Rielo Carballo (1976,1980,1990), ou Rico Vereá (1989), entre outras.

b) En prosa:

Carré Alvarellos, Leandro: *Lendas tradizoanaes galegas*.

Carré Alvarellos, Lois (1968): *Contos populares de Galiza*.

González Reboredo, X.M. (1983): *Lendas Galegas de Tradición Oral*.

Harguindey, H., e M. Barrio (1983): *Contos populares*.

Iglesia, A. de la (1886): *El idioma gallego*, T. III.

Prieto, L. (1958): *Contos vianeses*.

——— (1963): *Contos populares da provincia de Lugo*.

Quintáns Suárez, M. (1993): *Antoloxía de contos populares de Galicia*.

Ramos, R.A. (1988): *El cuento folklórico: una aproximación a su estudio*.

Vidal, M. (1920): *Contos galegos d'antano*.

——— (1928): *Contos de Polavila*.

——— (1931): *Deixe que xa...*



Estudios

- ⇒ A área de "ciencias sociais, xeografía e historia" no currículo da educación secundaria obrigatoria
Francisco Rodríguez Lestegás
- ⇒ Unha alternativa de secuenciación de contidos para o DCB de CC.SS. na ESO
Antonio Prado Gómez
- ⇒ Definición e necesidades pedagóxicas dos nenos ben dotados
María Josefa Iglesias Cortizas
- ⇒ Alfredo Conde entre o recordo e a memoria
Ana María Platas Tasende
- ⇒ A avaliación dos alumnos na LOXSE
Ana M^a Porto Castro
- ⇒ O maltrato infantil desde a perspectiva dos profesionais da educación
José Manuel Suárez Sandomingo

A ÁREA DE "CIENCIAS SOCIAIS, XEOGRAFÍA E HISTORIA"

no currículo da educación secundaria obrigatoria

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Coma noutros países cunha forte tradición centralista e burocrática, a práctica habitual na elaboración do currículo entre nós veu consistindo en reservar á Administración educativa a competencia e a responsabilidade exclusivas do deseño curricular, relegando ós ensinantes (privados de autonomía e iniciativa profesional) ó papel de simples executores dun plan previamente establecido. Sen embargo, a Reforma educativa actualmente en marcha, reconecendo o papel fundamental que xoga o contexto na configuración e significado do currículo, atribúe a diversas instancias e axentes a elaboración do proxecto formativo, conseguindo así que este gañe progresivamente en contextualización e

se convirta realmente nun instrumento para á acción práctica.

Fronte ás prescricións curriculares de carácter uniformizador, pechado e ríxido, baixo o exclusivo control da Administración educativa, propónse agora unha distribución de competencias e responsabilidades no proceso de deseño, desenvolvemento e control do currículo, o que outorga un protagonismo considerable ós centros e ó profesorado. Isto concrétase na adopción dun modelo curricular *aberto e flexible*, no que a Consellería de Educación da Xunta de Galicia define un primeiro nivel de elaboración do currículo que necesita ser reelaborado polo profesorado, co fin de axeitalo de forma creativa ó contexto singular de cada centro e de cada grupo-clase¹.

1. Loxicamente, e a diferenza do que ocorre no caso dos currículos cerrados, apostar por un currículo aberto comporta unha serie de riscos en relación coa posibilidade de asegurar que as aprendizaxes seleccionadas como básicas cheguen a tódolos alumnos dunha comunidade, e non se perdan nas sucesivas reelaboracións das intencións educativas que levan a cabo as diferentes instancias.

Por outra banda, desde esta perspectiva o profesor non pode ser concibido como un simple "técnico" que reduce a súa actuación na aula á aplicación dunha serie de rutinas predeterminadas polos "expertos" investigadores, senón que é necesario que o profesorado disfrute de autonomía, iniciativa e capacidade de reflexión necesarias, e que dispoña dos medios e da formación axeitados. Por iso, a opción por un currículo de carácter aberto implica estar a favor dunha formación (inicial e continua) do profesorado, que o capacite para analizar e valorar-la proposta da administra-

Deste modo, a administración elabora a proposta oficial de carácter prescriptivo e orientador²; os equipos de centro concretan as súas intencións educativas como grupo e para un marco específico³, e, finalmente, cada profesor remata o proceso de concreción atendendo ás características dun determinado grupo de estudantes e ás finalidades educativas que persegue (programacións de aula ou planificación de actividades e tarefas).

A PRESENCIA DAS "CIENCIAS SOCIAIS, XEOGRAFÍA E HISTORIA" NA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

As "Ciencias Sociais, Xeografía e Historia" constitúen unha das áreas nas que se organiza o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria. A

articulación do currículo escolar por áreas "responde á necesidade que ten a escola de asumir a comprensión dunha realidade social rica e complexa, que promove cada día novas formas de coñecemento que logo poden converterse en contidos de aprendizaxe"⁴.

Xustificación e fundamentación do deseño da área

A área de "Ciencias Sociais, Xeografía e Historia" ten como finalidade axudar ós alumnos a construír, organizar e interpretar os coñecementos resultantes da reflexión da sociedade sobre de si mesma. No currículo vixente na Comunidade Autónoma de Galicia recoñécese que a área carece dunha fundamentación epistemolóxica global, "polo que é preciso concibilala como un

ción, confrontándoa cos seus propios criterios sobre educación escolar; integrar, xunto con outros colegas, o equipo docente encargado de levar a cabo unha contextualización da devandita proposta para unha realidade escolar específica, e executa-lo seu desenvolvemento e avaliación, tanto en equipo nun centro, coma persoalmente nunha aula concreta.

2. A Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro (BOE do 4 de outubro), de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) determina, no seu Artigo 4, que corresponde ó Goberno fixa-los aspectos básicos do currículo (obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación), que constituirán as ensinanzas mínimas para todo o Estado, como garantía dunha formación común de tódolos alumnos e da validez dos títulos correspondentes. Estas ensinanzas mínimas deben quedar incorporadas ós currículos que máis tarde establecerá o propio Ministerio de Educación e Ciencia ou as diversas Comunidades Autónomas que contan con competencias transferidas en materia de educación en virtude da distribución competencial que se deriva da Constitución.

Así o Real Decreto 1007/1991, do 14 de xuño (BOE do 26 de xuño) establece as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria, e o Decreto 78/1993, do 25 de febreiro (DOG do 2 de abril) fixa o currículo desta mesma etapa para a Comunidade Autónoma de Galicia, válido no ámbito territorial da súa competencia.

3. O *Proxecto Educativo de Centro* ten como finalidade proporcionarlle á institución escolar un marco global que oriente a actuación coordinada e eficaz do equipo docente e que garanta unha axeitada organización e xestión. Nel deben recollerse a análise das características máis relevantes do centro e o seu contexto, propoñendo solucións á súa problemática específica. Tamén debe ofrecer resposta ós aspectos básicos da educación, tales como as opcións lingüísticas, a coeducación ou a integración.

Pola súa banda, o *Proxecto Curricular de Centro* implica a organización e secuenciación dos obxectivos e contidos educativos para os ciclos de cada etapa, así como a definición global das opcións metodolóxicas e os criterios de avaliación. A función básica do Proxecto Curricular de Centro é, xa que logo, efectuar unha lectura contextualizada do currículo básico que garanta a axeitada progresión e coherencia do proxecto educativo que reciben os alumnos ó longo da escolaridade.

4. Decreto 78/1993, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria en Galicia.

lugar de encontro de disciplinas e materias que coinciden como un lugar de encontro de disciplinas e materias que coinciden no seu fin: o estudio dos homes e mulleres en sociedade"⁵.

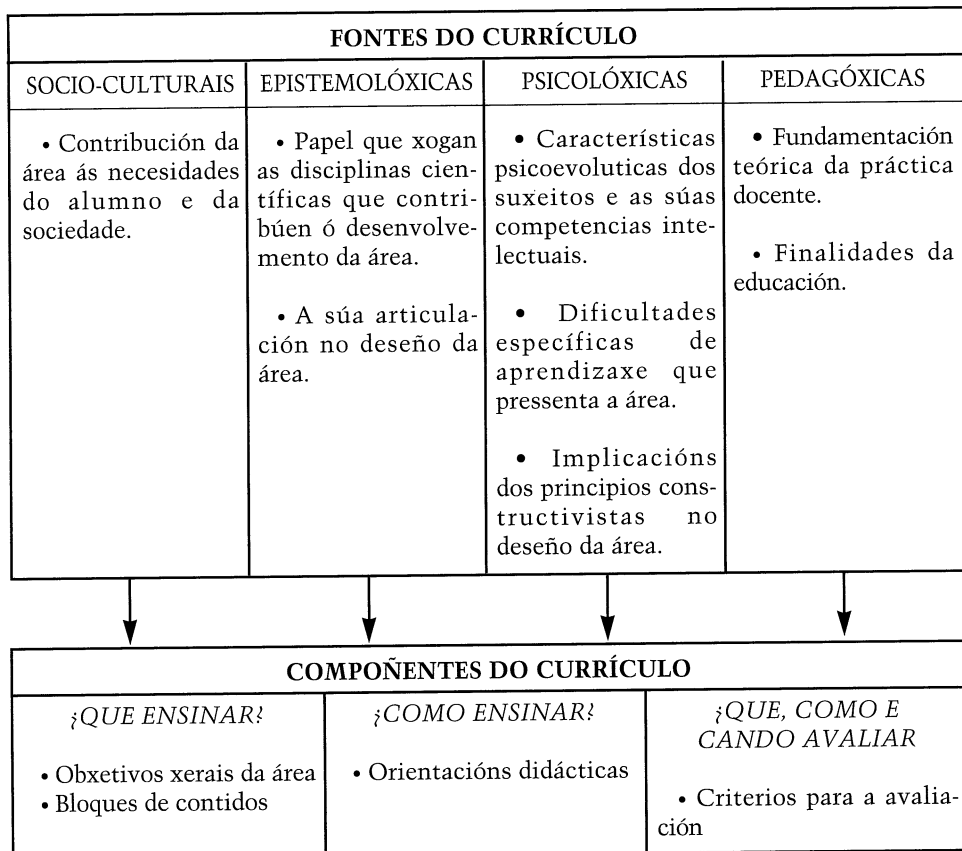
O recoñecemento expreso da coherencia interna e da lóxica propia de cada disciplina social (xeografía, historia, economía, antropoloxía, socioloxía...), a clara delimitación dos seus respectivos dominios de investigación, e a imposibilidade material de incorporar tódalas ciencias sociais ó proceso escolar de ensino-aprendizaxe, son as circunstancias que levaron ós deseñadores do currículo da Educación Secundaria Obrigatoria a salientar e individualiza-la xeografía e a historia, en atención á súa maior tradición académica, á posibilidade que ofrecen de aborda-la realidade social e humana desde perspectivas diferentes e máis integradoras, e ó importante papel que se lles recoñece na formación dos alumnos.

Así mesmo, no currículo oficial deféndese a presenza destacada dos contidos relativos á xeografía, historia e arte de Galicia, aducindo para iso dúas razóns fundamentais: por unha banda, invócase a transmisión da cultura propia da sociedade na que se insiren como unha das funcións dos centros educativos; e, por outro lado, remítese ás aportacións da psicoloxía evolutiva para xustificar que, no estadio evolutivo correspondente ós escolares desta etapa, os

coñecementos adúrense mellor procedendo do particular ó xeral, do concreto ó abstracto.

A área artéllase arredor de tres compoñentes básicos: obxectivos xerais, bloques de contidos e criterios de avaliación. As opcións adoptadas en relación coa selección e organización destes compoñentes fundaméntanse en consideracións de tipo socio-cultural, epistemolóxico, psicolóxico e pedagóxico, que constitúen as denominadas "fontes do currículo". As consideracións socio-culturais constitúen unha reflexión acerca da contribución da área ás necesidades do alumno e da sociedade; as consideracións epistemolóxicas fan referencia ó papel das disciplinas científicas que contribúen ó desenvolvemento da área e á súa articulación no deseño da mesma; as consideracións psicolóxicas remítenos ás características psicoevolutivas dos suxeitos e ás súas competencias intelectuais, ás dificultades específicas de aprendizaxe que presenta a área, ás implicacións dos principios constructivistas no deseño da mesma (tanto sobre a organización e secuenciación dos contidos coma sobre as estratexias de ensino máis axeitadas); por último, as consideracións pedagóxicas proporcionannos información relativa á fundamentación teórica da práctica docente e, en definitiva, ás finalidades da educación nesta etapa.

XUSTIFICACIÓN E FUNDAMENTACIÓN DO DESEÑO DA ÁREA



(Dominguez e outros, 1990; elaboración propia)

Cadro 1

Os obxectivos da área: a súa orientación ó desenvolvemento de capacidades

Os catorce obxectivos xerais da área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia precisan, aínda que non sempre coa claridade que sería desexable, o tipo e grao de aprendizaxe que debe realiza-lo alumno a propósito dos contidos que se traballan na área, co fin de acadar, ó remata-lo período de

Educación Secundaria Obrigatoria, as capacidades estipuladas polos obxectivos de etapa. Os verbos utilizados na súa formulación teñen, polo tanto, un referente comportamental, aínda que non sempre se trate de comportamentos observables: promover, comprender, aplicar, identificar, apreciar, participar, valorar, analizar, respectar, recoñecer, asumir responsabilidades, resolver problemas, obter información, rea-

lizar tarefas de grupo, participar en discusións e debates...

Un mesmo obxectivo pode facer referencia simultaneamente a varios contidos específicos. Este é o caso, por exemplo, dos obxectivos relacionados coas capacidades de resolver problemas e lavar a cabo estudos e pequenas investigacións, obter e relacionar información a partir de distintas fontes, realizar tarefas en grupo e participar en discusións e debates, recoñecer as peculiaridades do coñecemento científico sobre a realidade social, etc.

Analogamente, un mesmo contido pode aparecer relacionado con diferentes obxectivos, na medida en que pode ser obxecto de diversos tipos de resultados agardados da aprendizaxe. Por exemplo, ó traballalos contidos relacionados co artellamento social do espazo estanse a cumprir os obxectivos orientados a aplicar os coñecementos adquiridos a partir do contacto coa realidade social galega para comprender a súa situación actual; identificar os procesos e mecanismos básicos que rexen o funcionamento dos feitos sociais; identificar e analizar as interaccións que as sociedades humanas establecen cos seus territorios na utilización do espazo; identificar e analizar as interrelacións que se producen entre os feitos políticos, económicos, culturais, que condicionan a traxectoria histórica das sociedades humanas; obter e relacionar información a partir de distintas fontes, ou realizar tarefas en grupo e participar en discusións e debates.

Alguns dos obxectivos incluídos no deseño curricular son excesivamente complexos e mesmo abranguen varios obxectivos que aparecen mesturados. Por exemplo, "identificar e apreciar a pluralidade das comunidades sociais ás que pertence, participando criticamente dos proxectos, valores e problemas delas con plena conciencia dos seus dereitos e deberes e rexeitando as discriminacións existentes por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou calquera outra circunstancia persoal ou social"⁶, comprende polo menos tres obxectivos: identificar e apreciar a pluralidade das comunidades sociais ás que pertence; participar criticamente dos proxectos, valores e problemas deses grupos sociais con plena conciencia dos seus dereitos e deberes; e rexeita as discriminacións existentes por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou calquera outra circunstancia persoal ou social. Como se ve, trátase dun amplísimo programa de capacidades que, ademais, se refiren a distintos ámbitos (conceptual, procedemental e actitudinal).

Os contidos da área: de carácter conceptual, procedemental e actitudinal

Fronte a unha filosofía educativa, vixente durante as últimas décadas, que situaba a orixe dunha boa parte dos males que afectan á educación escolar no excesivo peso outorgado ós contidos, o enfoque curricular adoptado na actual Reforma educativa aposta claramente por destacar a importancia dos mesmos, aínda que reformulando o seu concepto

6. *Ibidem*,

desde unha interpretación do ensino e da aprendizaxe non transmisiva e acumulativa, senón cognitivista e construtivista. En todo caso, salienta-lo forte protagonismo da actividade do alumno non significa esquece-la influencia decisiva do profesor como un dos factores determinantes do feito de que a actividade constructiva dos estudantes se oriente nunha ou noutra dirección.

Segundo Coll (1987, 1992), enténdese por *contidos* o conxunto de saberes ou formas culturais que, en función dos obxectivos fixados, resultan seleccionados para formaren parte das distintas áreas curriculares, desde o suposto de que a súa asimilación e apropiación polos alumnos resulta esencial para o seu desenvolvemento no marco da sociedade á que pertencen. Cabe aplicar aínda un criterio de selección complementario ós contidos escolares, no sentido de que só deberían ser incluídos nas propostas curriculares aqueles saberes e formas culturais que requiren unha axuda específica para seren asimilados correctamente. Desde esta perspectiva, no currículo da área de "Ciencias Sociais, Xeografía e Historia" inclúense contidos de carácter *conceptual* (feitos, conceptos e principios), *procedemental* (procedementos) e *actitudinal* (actitudes, valores e normas).

Os *feitos* son rexistros válidos de acontecementos e obxectos que deben aprenderse literalmente, sen necesidade de comprendelos; por exemplo: un dato demográfico, unha data histórica, o nome dun personaxe implicado nun

acontecemento histórico relevante, a denominación dun período histórico ou dun estilo artístico, etc. En cambio, un *concepto* designa un conxunto de obxectos, sucesos ou símbolos que posúen certas características comúns, de maneira que a súa aprendizaxe require dotar de significado ó material ou á información que se presenta; por exemplo: democracia, sistema capitalista, economía socialista, neocolonialismo, feudalismo, burguesía, sociedade estamental, sedentarización, república, revolución liberal, fascismo, proceso de urbanización, migración, sector primario, crecemento natural, etc. A aprendizaxe de feitos só admite diferencias "cuantitativas" (¿sábeo?, ¿cantos datos sabe en total?), mentres que a aprendizaxe de conceptos caracterízase polos matices "cualitativos" (a comprensión admite diversos niveis, polo que ten un carácter gradual). Pola súa parte, un *principio* refírese a un enunciado en forma de proposición que describe como os cambios que se producen nun obxecto, suceso, situación ou símbolo (ou nun conxunto deles) se relacionan cos cambios que se producen noutro obxecto, suceso, situación ou símbolo (ou noutro conxunto deles); por exemplo: a incidencia das formas do terreo na actividade humana, as interaccións entre os elementos do medio físico e a súa proxección nas principais unidades paisaxísticas de Galicia, a relación entre a localización dos recursos económicos e as desigualdades na distribución da poboación, a carreira armamentística como consecuencia da configuración do mundo en bloques antagónicos, as desigualdades sociais e relixiosas e os dese-

quilibrios políticos e económicos como fontes de conflito, etc.

Por outra banda, un *procedemento* é un conxunto de accións ordenadas e orientadas á consecución dun obxectivo. Ás veces utilízanse os termos "destreza", "habilidade", "técnica", "método" ou "estratexia" como sinónimos de "procedemento". Os procedementos, concibidos como estratexias de aprendizaxe facilitadoras de operacións intelectuais básicas, non son só habilidades instrumentais, senón mediadores dun proceso que fai ó alumno aprender a aprender. Traballalos procedementos significa, en definitiva, desenvolver-la capacidade de saber facer, de saber actuar de maneira eficaz, fundamentada e consciente; por exemplo: recollida e interpretación de datos termoplumiométricos, representación gráfica de datos estatísticos, análise e interpretación de noticias de prensa, elaboración e interpretación de mapas temáticos, xogos de simulación, confección de eixes e frisos cronolóxicos para ordenar secuencias temporais, visitas a lugares de interese histórico-artístico para a recollida e tratamento de información, realización e interpretación de enquisas, realización de traballos en equipo, etc.

Finalmente, unha *actitude* é a tendencia ou disposición adquirida e relativamente persistente a avaliar dun xeito determinado un obxecto, suceso, persoa ou situación, e a actuar en consonancia con esa valoración. As actitudes posúen, xa que logo, un compoñente cognitivo (coñecementos e crenzas),

outro de carácter afectivo (sentimentos e preferencias) e un terceiro de natureza conductual (accións manifestas e declaracións de intencións). As actitudes traducen, a nivel comportamental, o maior ou menor respecto a uns determinados valores e normas; por exemplo, tolerancia e respecto de opinións políticas e ideolóxicas diferentes á propia, solidariedade cos pobos que padecen situacións de autoritarismo político e de privación dos dereitos e liberdades, sensibilidade ante os problemas sociais derivados de situacións de autoritarismo político e de privación dos dereitos e liberdades, sensibilidade ante os problemas sociais derivados de situacións de desigualdade, curiosidade por indaga-la orixe das tensións e os conflitos do mundo actual, respecto e valoración crítica das crenzas e formas de vida correspondentes a outras épocas e sociedades, etc. Un *valor* é un principio ético que preside e regula o comportamento das persoas nun momento dado ou nunha situación determinada; por exemplo: valoración da vida e da dignidade das persoas independentemente da súa procedencia, valoración dos recursos como uns bens que hai que protexer, valoración dos vestixios do pasado e disposición a actuar de maneira favorable á súa conservación, valoración dos dereitos humanos como unha conquista histórica, etc. Os valores concréntanse en *normas*, que son regras ou patróns de conducta compartidos polos membros dun grupo social, especificando o comportamento que se considera axeitado ou desaxeitado en distintas situacións; por exemplo: participación activa nos asuntos colectivos e acepta-

ción das responsabilidades contraídas, colaboración na conservación do patrimonio cultural da propia comunidade, preocupación polo rigor e imparcialidade na busca e interpretación da información histórica, etc.

Para facilita-lo traballo do profesorado en relación coa presentación dos contidos ós estudantes, as áreas curriculares están estruturadas nunha serie de *bloques de contidos*, entendidos como conxuntos de coñecementos que teñen certa coherencia e que deben ser secuenciados ó longo dos distintos ciclos (Proxecto Curricular de Centro), para que finalmente sexa cada profesor quen os seleccione e desenvolva na súa programación de aula. O currículo da Educación Secundaria Obrigatoria vixente na Comunidade Autónoma de

Galicia estrutura os contidos da área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia en catro eixes temáticos: "Espacio e sociedade", "Sociedades históricas e cambio no tempo", "Sociedades históricas e culturas diversas" e "Mundo actual"⁷.

O eixe de "Espacio e sociedade" ten o seu referente disciplinar fundamental na Xeografía, aínda que acolle tamén contidos aportados por outras disciplinas sociais, en particular pola Historia, a Economía e a Socioloxía. Acolle seis bloques de contidos: a percepción do espacio e a súa representación; o espacio ecoxeográfico; a poboación e as desigualdades na ocupación do espacio; os recursos e a súa explotación; espacio e poder político; o artellamento social do espacio.

7. No currículo inclúese un quinto eixe temático baixo a rúbrica "A vida moral e a reflexión ética", que comprende os seguintes contidos: universalidade e historicidade da ética; as manifestacións relixiosa e civil da autoridade; a ética no mundo actual. En atención á súa especificidade, estes contidos poderán organizarse como materia no último curso da etapa, sen prexuízo dos demais contidos da área que deberán impartirse neste mesmo curso, mantendo o carácter unitario para efectos de avaliación.

ESTRUCTURA DOS EIXES DA ÁREA E A SÚA ARTICULACIÓN COS BLOQUES DE CONTIDOS

EIXES TEMÁTICOS	EIXES PROCEDEMENTAIS		
	Indagación e investigación	Tratamento da información	Explicación multicausal
Espacio e sociedade	Bloque 1: A percepción do espacio e a súa representación. Bloque 2: O espacio ecoxeográfico. Bloque 3: A poboación e as desigualdades na ocupación do espacio. Bloque 4: Os recursos e a súa explotación. Bloque 5: Espacio e poder político. Bloque 6: O artellamento social do espacio.		
Sociedades históricas e cambio no tempo	Bloque 7: Iniciación ó método histórico. Bloque 8: Cambio e continuidade. Bloque 9: Transformación e revolución na época contemporánea.		
Sociedades históricas e culturas diversas	Bloque 10: Das sociedades prehistóricas á antigüidade clásica. Bloque 11: Sociedades medievais e da época moderna. Bloque 12: Sociedades e culturas diversas.		
Mundo actual	Bloque 13: Desequilibrios e conflitos no mundo actual. Bloque 14: Organización económica e mundo do traballo. Bloque 15: Ciencia, arte e cultura no mundo de hoxe. Bloque 16: Poder político e participación cidadá.		
	Rigor crítico e curiosidade científica	Conservación e valoración do patrimonio	Tolerancia, responsabilidade e solidariedade
	EIXES ACTITUDINAIS		

(Dominguez e outros, 1990; elaboración propia)

Cadro 2

No que se refire ó eixe de "Sociedades históricas e cambio no tempo", conta cunha vinculación prioritaria coas disciplinas de Historia e Historia da Arte para abordar preferentemente as transformacións da sociedade, fixándose nos cambios e permanencias que se observan ó longo do tempo. Inclúe os tres bloques de contidos seguintes: iniciación ó método histórico; cambio e continuidade; trans-

formación e revolución na época contemporánea.

Pola súa banda, a Historia e a Antropoloxía constitúen os referentes máis claros do eixe de "Sociedades históricas e culturas diversas", que centra a súa atención no estudo das grandes etapas da historia occidental, cuestión á que se engade a comprensión das culturas diferentes á propia. Os bloques de

contidos incluídos neste eixe temático son os tres que a seguir se indican: das sociedades prehistóricas á antigüidade clásica; sociedades medievais e da época moderna; sociedades e culturas diversas.

O eixe do "Mundo actual" é, finalmente, o que presenta unha vocación máis interdisciplinar, con aportacións de tódalas disciplinas da área. Comprende catro bloques de contidos: desequilibrios e conflitos no mundo actual; organización económica e mundo do traballo; ciencia, arte e cultura no mundo de hoxe; poder político e participación cidadá.

Así mesmo, na disposición que regula as ensinanzas mínimas indícase que estes bloques están impregnados ou atravesados por eixes procedementais e actitudinais. Distínguense, xa que logo, tres eixes de procedementos: "Indagación e investigación como forma de acceder ó coñecemento", "Tratamento da información" e "Explicación multicausal". Pola súa parte, enuméranse outros tres eixes de actitudes: "O rigor crítico e a curiosidade científica", "A conservación e valoración do patrimonio" e "A tolerancia, responsabilidade e solidariedade".

EIXE DE "ESPACIO E SOCIEDADE"

Conceptos	Procedementos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Manifestacións e procesos que teñen lugar no territorio como resultado das actividades humanas, do uso dos recursos e das relacións que establecen os grupos humanos e as sociedades entre si, co fin de que ó final da etapa os alumnos estean en disposición de comprender a complexidade espacial e os problemas xeográficos que dela se derivan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da percepción espacial do alumnado. • Resolución de problemas multicausais. • Avaliación da acción humana sobre o territorio. • Xogos de simulación • Tratamento da información periodística, estatística, gráfica e cartográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade na conservación dos recursos e do medio ambiente. • Valoración das paisaxes como feitos culturais. • Toma de conciencia das diferencias e desigualdades que existen entre os distintos grupos sociais.

En consecuencia, cos bloques de contidos pertencentes ó eixe de "Espacio e sociedade" preténdese introducir ós estudantes na análise xeográfica, a través de contidos conceptuais referidos ás manifestacións e procesos que teñen lugar no territorio como resultado das actividades humanas, do uso dos recursos e das relacións que establecen os grupos e as sociedades entre si, co fin de que ó final da etapa os alumnos estean en disposición de comprender a complexidade espacial e os problemas xeográficos que dela se derivan. Para iso, a análise da percepción espacial do alumnado,

a resolución de problemas multicausais, a avaliación da acción humana sobre o territorio, os xogos de simulación e o tratamento da información periodística, estatística, gráfica e cartográfica, constitúen os procedementos esenciais. Entre as actitudes que hai que desenvolver neste eixe, podemos salientalas de responsabilidade na conservación dos recursos e do medio ambiente, valoración das paisaxes como feitos culturais, e toma de conciencia das diferencias e desigualdades que existen entre os distintos grupos sociais.

EIXE DE "SOCIEDADES HISTÓRICAS E CAMBIO NO TEMPO"

Conceptos	Procedementos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión da actividade humana como un proceso con continuidade histórica. • Análise das transformacións e dos procesos revolucionarios que tiveron lugar na época contemporánea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento crítico das fontes. • Manexo da cronoloxía histórica mediante técnicas de representación gráfica. • Análise causal e comparativa do cambio e da continuidade nos feitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvemento do rigor crítico e curiosidade científica. • Valoración do progreso experimentado pola humanidade. • Valoración dos vestixios do pasado, promovendo unha actitude favorable á súa conservación.

Nos bloques de contidos que figuran no eixe de "Sociedades históricas e cambio no tempo" adícase unha especial atención ó uso das fontes para o estudo da Historia e á comprensión dos conceptos básicos desta disciplina. Enfatizando a perspectiva diacrónica dos cambios humanos e sociais, os contidos conceptuais insisten na comprensión da actividade humana como un proceso con continuidade histórica, analizando tamén as transformacións e os procesos revolucionarios que tiveron lugar na época contemporánea. Entre os procedementos que se han de

utilizar, cómpre destaca-los relacionados co tratamento crítico das fontes, o manexo da cronoloxía histórica mediante técnicas de representación gráfica e a análise causal e comparativa do cambio e da continuidade nos feitos humanos. No que se refire ás actitudes, neste eixe dáselle prioridade ó desenvolvemento do rigor crítico e curiosidade científica, á valoración do progreso experimentado pola humanidade e tamén á valoración dos vestixios do pasado, promovendo unha disposición a actuar de maneira favorable á súa conservación.

EIXE DE "SOCIEDADES HISTÓRICAS E CULTURAS DIVERSAS"

Conceptos	Procedementos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Estudio das formas de vida e organización que caracterizaron ás sociedades humanas que se sucederon desde a Prehistoria ata a época moderna. • Análise das culturas actuais e as súas interaccións. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manexo crítico das fontes históricas. • Utilización de gráficos para representar secuencias temporais. • Indagación das conexións causais nos cambios históricos. • Comprensión empática das ideas e mentalidades de sociedades distintas da propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espírito de tolerancia e comprensión que permita respectar e apreciar as ideas e crenzas, formas de vida e culturas afastadas das nosas, tanto no tempo coma no espacio. • Interiorización de modelos de referencia que permitan valorar positivamente a pluralidade cultural do mundo.

A necesidade de acadar unha certa capacidade de relativismo cultural e sentido crítico en relación cos asuntos humanos constitúe o obxectivo fundamental dos bloques de contidos que se inclúen no eixe de "Sociedades históricas e culturas diversas". Seguindo un enfoque predominantemente sincrónico, os contidos conceptuais básicos xiran arredor do estudio das formas de vida e organización que caracterizaron ás sociedades humanas que se sucederon desde a Prehistoria ata a época moderna, temática que se completa coa consideración das culturas actuais e as súas interaccións. Os procedementos que se han de utilizar volven coincidir co manexo crítico das fontes históricas e a utilización de gráficos para representar secuencias temporais, estratexias ás que cómpre engadila indagación das conexións causais nos cambios históricos e a comprensión empática das ideas e mentalidades de sociedades distintas da propia. En canto ás actitudes, hai que subliña-la necesidade de crear e espartar nos estudantes un espírito de tolerancia e comprensión que lles permita respectar e aprecia-las ideas e crenzas, formas de vida e culturas afastadas das nosas tanto no tempo coma no espacio, ata acadar modelos de referencia que lles permitan valorar positivamente a pluralidade cultural do mundo.

Para rematar, os bloques de contidos correspondente ó eixe do "Mundo

actual" diríxense a desenvolver-la capacidade de comprensión do funcionamento das sociedades que protagonizan a historia máis recente. Así, os contidos conceptuais ofrecen a posibilidade de analiza-las desigualdades e os desequilibrios de natureza diversa en relación coa aparición de conflitos e focos de tensión, fixándose tamén nos trazos sociais, económicos, políticos e culturais que mellor definen a organización da sociedade actual. Como é lóxico, este eixe potencia a utilización de procedementos relacionados co tratamento e interpretación crítica da información procedente dos medios de comunicación, que pode servir de pauta para a argumentación e o debate sobre os temas de actualidade que suscitan o interese dos estudantes. Por último, entre as actitudes que hai que promover figuran a solidariedade, tolerancia, responsabilidade e participación nos asuntos colectivos, xunto coa sensibilidade para analizar criticamente as causas das discriminacións sociais, laborais, políticas, económicas e culturais do mundo de hoxe.

En todo caso, cómpre deixar ben claro que esta ordenación dos eixes temáticos e dos bloques de contidos que comprenden efectúase ós únicos efectos da súa presentación no currículo, sen que en ningún caso presupónha unha secuenciación dos contidos.

EIXE DE "MUNDO ACTUAL"

Conceptos	Procedementos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Análise das desigualdades e os desequilibrios de natureza diversa en relación coa aparición de conflitos e focos de tensión. • Recoñecemento dos trazos sociais, económicos, políticos e culturais que mellor definen a organización da sociedade actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento e interpretación crítica da información procedente dos medios de comunicación. • Argumentación e debate sobre os temas de actualidade que suscitan o interese dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade e tolerancia. • Participación responsable nos asuntos colectivos. • Sensibilidade para analizar criticamente as causas das discriminacións sociais, laborais, políticas, económicas e culturais do mundo de hoxe.

Cadro 6

Os criterios para a avaliación: unha avaliación integrada no proceso de ensino-aprendizaxe

No currículo da área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia para a Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia enumeráanse vintenoventa criterios de avaliación. Constan de cadanseu enunciado acompañado duna breve explicación do mesmo, onde se establece o tipo e grao de aprendizaxe que se agarda que os alumnos terán acadado nun momento determinado, respecto das capacidades indicadas nos obxectivos xerais. Estes criterios refírense a toda a etapa, o que implica que teñen que estar presentes en tódolos cursos da mesma, aínda que considerados con distintos niveis de esixencia; cómpre, xa que logo, completar e mesmo ampliar eses criterios para a avaliación, reformulándoos segundo a secuenciación dos contidos por ciclos, tendo en conta as características especí-

ficas do alumnado e o contexto do centro escolar.

A avaliación dos alumnos será continua e integradora. Os profesores valorarán tanto as aprendizaxes dos escolares, como os procesos de ensino e a súa propia práctica docente; igualmente avaliarán o proxecto curricular que se estea desenvolvendo e, se é o caso, procederán á súa revisión⁸. A avaliación, debidamente integrada no proceso de ensino-aprendizaxe, debe cumprir unha función formativa. Concibida desde unha perspectiva holística ou globalizadora (compreensiva de toda a personalidade do alumno), cómpre entender a avaliación como un mecanismo natural de información sobre o que ocorre na aula, para o que se poden utilizar diversos medios ou instrumentos (observación, valoración dos traballos realizados polos alumnos, proxectos de investigación, probas orais e escritas, entrevistas,

enquisas...), sen necesidade de abusar dos procedementos formais de avaliación (Gimeno, 1992).

AS DIMENSIÓNS TRANSVERSAIS Ó CURRÍCULO DESDE A ÁREA DE CIENCIAS SOCIAIS, XEOGRAFÍA E HISTORIA

No currículo da Educación Secundaria Obrigatoria, outórgaselle o carácter de dimensións transversais a aqueles contidos relacionados coa educación moral e cívica, a educación para a paz, a educación para a saúde e a calidade de vida, a educación para a igualdade de oportunidades de ámbolos dous sexos, a educación ambiental, a educación sexual, a educación do consumidor, a educación para o lecer e a educación vial. Referirémonos, no que segue, á aportación que, desde a área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, se pode facer a algunhas destas dimensións na etapa educativa que estamos a considerar.

A educación para a paz

A través do ensino das Ciencias Sociais soe minimizarse a importancia da paz como elemento histórico, ó tempo que se fomenta o etnocentrismo e se enfoca o conflito humano en termos de competencia. Fronte a este panorama, a educación para a comprensión internacional e intercultural, para os dereitos humanos, para a tolerancia da diversidade ideolóxica, para o compro-

miso coa xustiza social e a solidariedade humana, para a cooperación e o desenvolvemento, para o desarme..., son algúns dos distintos compoñentes que conforman a Educación para a paz e que poden ser abordados desde a área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia.

A toma de conciencia das desigualdades existentes dentro da poboación mundial, a realización de xogos de simulación nos que entren en relación intereses contrapostos, o respecto polas opinións alleas, a curiosidade por indaga-la orixe das tensións e conflitos do mundo contemporáneo, a diversidade e o relativismo cultural, a existencia de culturas dominantes e culturas dominadas, o desenvolvemento da habilidade para identificarse coa xente doutros tempos e espazos, a configuración do mundo en bloques e as súas consecuencias en canto ameaza para a paz mundial, os novos focos de tensión xurdidos na época máis recente, as desigualdades sociais e relixiosas e os desequilibrios políticos e económicos como fontes de conflito, a aparición de certos movementos de vangarda (pacifismo, feminismo, ecoloxismo), a análise dalgún conflito do mundo actual indagando a súa orixe e contrastando criticamente as informacións e explicacións dispoñibles, a análise e categorización dos distintos factores que interveñen nunha situación de conflito real ou ficticio, a toma de conciencia da responsabilidade colectiva na conservación da paz mundial fronte á ameaza nuclear, a disposición a colaborar con institucións e

asociacións que perseguen a mellora das situacións de desigualdade e desequilibrio sociais..., son contidos conceptuais, procedementais e actitudinais que se poden aproveitar para desenvolver unha axeitada Educación para a paz ó longo da Educación Secundaria Obrigatoria.

A Educación para a igualdade de oportunidades de ámbolos dous sexos

Tense recoñecido suficientemente que a área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia constitúe un vehículo idóneo para a transmisión de determinados valores e para a reprodución dunha específica orde social. As disciplinas sociais, fortemente ideoloxizadas e cuns contidos bastantes veces sesgados e tendenciosos, amósanse deste xeito como un poderoso recurso par inculcar nos xoves unha concepción "androcéntrica" do mundo (Moreno, 1986a), en virtude da cal as mulleres son sistematicamente excluídas do pasado, xustificando así a súa subordinación no presente o no futuro (Moreno, 1986b). Os xoves de ambos sexos imitan os modelos fortemente sexistas transmitidos pola escola, polo profesorado e polos materiais curriculares, reproducindo estes mesmos valores e actitudes durante toda a súa vida futura, e perpetuando sen ningunha resistencia unha orde social baseada nunha marcada asimetría sexual.

Cómpre, xa que logo, rachar decididamente con esta tendencia, traballando desde a área de Ciencias

Sociais, Xeografía e Historia a prol dun ensino non sexista na Educación Secundaria Obrigatoria. Así, cando se aborda o interese da historia individual, a comprensión empática das intencións e actuacións das persoas implicadas en acontecementos históricos, a análise de determinados aspectos da vida cotiá que caracterizan unha sociedade, o rexeitamento das discriminacións laborais por razóns de sexo, o respecto polas funcións sociais dos membros da familia sen facer discriminacións, ou calquera outro contido dos que adoitan estar afectados por estereotipos sexistas, presentes tamén nos materiais curriculares, é necesario situarse no firme convencemento de que, en definitiva, o feminino constitúe tamén un valor que se debe respectar, á vez que se fomenta o cambio de actitudes no profesorado a través dunha formación inicial e continua que enfatice os aspectos coeducativos. Porque a sensibilización das profesoras e dos profesores ante a discriminación resulta imprescindible se se quere levar a bo porto este proceso de transformación.

A educación ambiental

Sendo evidente que o interese suscitado pola educación ambiental na actualidade está estreitamente relacionado coa alarma ecoloxista destes últimos anos, non debe perderse de vista que esta crise ecolóxica ten a súa orixe no funcionamento global da economía capitalista; trátase, xa que logo, de problemas creados por homes e mulleres, e

non por ningunha outra especie animal ou vexetal. Ó mesmo tempo, a especie humana é tamén a única que ten historia, que crea civilización, que é quen de progresar socialmente, que dispón de cultura e que é capaz de transmitir a herencia en herencia a través da educación. Por conseguinte, o problema medioambiental, ademais de científico, é de índole social e cultural, manifestándose e percibíndose de distinta forma segundo as épocas históricas, segundo os graos de civilización acadados polos pobos e segundo a influencia de factores diversos: xeográficos, históricos, políticos, sociais, económicos e educativos (Clemente, 1992). De maneira que a educación ambiental presenta entre as súas características máis salientables a de posuír unha irrenunciable dimensión científica interdisciplinar, que atopa un marco idóneo de expresión na área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia.

Baste con reflexionar sobre a aportación que pode representalo traballo na clase dos seguintes contidos desta área, extraídos só a título de exemplo: valoración dos vestixios do pasado e disposición a actuar de xeito favorable á súa conservación, valoración e respecto do espacio como froito inestable dunha longa historia, valoración e respecto da cidade como patrimonio de tódolos que habitan nela, valoración e defensa do medio como configurador da calidade de vida das persoas, valoración dos recursos como uns bens que hai que protexer, os problemas de esgotamento do solo e a degradación ambiental, a sobreexplota-

ción e depredación dos recursos naturais, o respecto polas formacións vexetais e as especies animais como un ben de tódolos cidadáns, a valoración de todas e cada unha das parcelas espaciais impedindo a súa degradación, a análise e interpretación de problemas de degradación espacial como resultado das interaccións entre os grupos sociais e o medio ambiente (contaminación das augas, do aire, dos espacios litórais...), etc.

A educación do consumidor

A necesidade de protexer ou defender ós consumidores e usuarios, moitas veces en clara situación de inferioridade nun mercado dominado polas empresas subministradores de produtos e servicios, é cada vez máis manifesta. E dentro da masa potencialmente consumidora, a poboación xuvenil constitúe un grupo especialmente atractivo: primeiro, porque os xoves adquiren ou son inducidos á compra de numerosos produtos; segundo, porque, á vez, inducen ó consumo a aqueles adultos cos que conviven, e terceiro, porque representan unha magnífica opción de futuro, despois que se logre despertar neles un considerable número de necesidades e fomentarlos correspondentes hábitos de consumo (Busquets e outros, 1993).

Esta é precisamente a situación que reclama con insistencia a necesidade dunha educación do consumidor na Educación Secundaria Obrigatoria, con independencia de que os campos de

intervención educativa non se reduzan, loxicamente, a este ámbito. Pero esta tarefa non consiste simplemente en ensinar ós estudantes a compra-lo produto máis adecuado para a satisfacción das súas necesidades, senón que inclúe ademais a posibilidade de dotar ós estudantes dunha serie de habilidades cognitivas, emocionais e condutuais que lles sirvan para proporcionar-lles información e axudarlles a tomar decisións acertadas en relación cos hábitos consumistas.

A este respecto, son bastantes os contidos que, desde a área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, posibilitan o deseño dunha Educación do consumidor neste sentido. Sen ánimo de efectuar unha enumeración exhaustiva, mencionémolos seguintes: a alimentación e a saúde como condicionantes da poboación, os xogos de simulación sobre a relación sociedade/recursos, o cambio e a continuidade a través da evolución no tempo de aspectos da vida humana relacionados con determinados hábitos de consumo (alimentación, vestido, etc.), o funcionamento do sistema capitalista, a difusión da sociedade de consumo, e a actitude crítica ante as necesidades de consumo que suscita a sociedade actual a través da publicidade.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

Un currículo aberto e flexible ten en conta a existencia de realidades e instancias educativas diversas coas que é necesario contar se queremos consecui-

la vehiculación práctica das finalidades da educación escolar, polo que cómpre deixar unha ampla marxe de actuación ó profesorado, a quen corresponde a responsabilidade de axeita-lo deseño curricular á singularidade de cada centro e clase, atendendo ás características dos alumnos e a outros factores presentes no contexto escolar. Xa que logo, as intencións educativas deben ir concretándose e reelaborándose progresivamente co obxectivo de axustalas á realidade na que teñen que desenvolverse.

Neste proceso, o currículo elaborado pola Consellería de Educación para a Educación Secundaria Obrigatoria representa o máximo grao de apertura e reúne tanto unha selección do que debe ser ensinado (áreas, obxectivos e contidos), coma orientacións verbo de como ensinar e acerca de que e como avaliar. No que se refire á área de "Ciencias Sociais, Xeografía e Historia", os obxectivos sinalan os resultados agardados da aprendizaxe dos estudantes a propósito dos contidos específicos da área, á adquisición dos cales esta proposta curricular -respectuosa co principio vygotkiano de que a aprendizaxe precede ó desenvolvemento- concede unha importancia considerable.

A diferenciación entre contidos conceptuais, procedementais e actitudinais tenta rachar coa tendencia dos currículos escolares tradicionais a conceder unha importancia máxima ós contidos de natureza conceptual, salientándose agora o alcance dos outros dous tipos de contidos. En conxunto, definen-

se dezaseis bloques de contidos agrupados en catro eixes temáticos ("Espacio e sociedade", "Sociedades históricas e cambio no tempo", "Sociedades históricas e culturas diversas" e "Mundo actual"). Pero nin a división en bloques nin, menos aínda, a distinción dos diversos tipos de contidos, implican o seu ensino por separado. Pola contra, os proxectos curriculares da área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia deben explicita-las relacións existentes entre os diferentes contidos e aproveitar todas as posibilidades que ofrece a área para establecer conexións que faciliten a significatividade e a funcionalidade da aprendizaxe.

Polo tanto, aínda que o punto de partida para organizar unha unidade didáctica poida ser un contido adscrito a un bloque determinado, e sen prexuízo da posibilidade de traballar baixo unha perspectiva máis ou menos disciplinar nalgunha ocasión, nesta área débese procurar facer unha presentación dos contidos de xeito globalizado (AA.VV., 1990; Gabinete da Reforma, 1992). Asemade, a área de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia ten que contribuír eficazmente ó desenvolvemento das dimensións transversais ó currículo.

Por último, os criterios de avaliación que se sinalan no deseño curricular da área corresponden a unha formulación interactiva da práctica avaliadora, xa que ofrecen ó profesorado uns indicadores do desenvolvemento dos sucesivos niveis de aprendizaxe do alumnado, coa conseguinte posibilidade de introducir

mecanismos correctores das insuficiencias advertidas, ó tempo que eses mesmos indicadores constitúen unha valiosa fonte de información sobre o propio proceso de ensino.

BIBLIOGRAFÍA

- Busquets, M^o D., e outros (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Santillana, Madrid.
- Cidad Maestro, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*, Instituto Nacional del Consumo, Madrid.
- Clemente Cubillas, E. (1992): "Educación Ambiental y Administraciones Públicas", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, 23-28.
- Coll, C. (1986): "Los niveles de concreción en el diseño curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 24-30.
- (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum, escolar*, Paidós, Barcelona, 1991.
- (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares", *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Coll, C., e outros (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Santillana, Madrid.
- Domínguez, J., e outros (1990): "El Diseño Curricular Base (Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales)", *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 8-15.
- Gabinete da Reforma (1992): *Deseño Curricular Base. Educación Secundaria Obrigatoria. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "La evaluación en la enseñanza", en J. Gimeno e A.I. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 334-397.
- Hicks, D. (comp.) (1988): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Morata/M.E.C., Madrid, 1993.

Lederach, J.P. (1983): *Educador para la paz. Objetivo escolar*, Fontamara, Barcelona, 1984.

Moreno, A. (1986a): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona.

——— (1986b): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, La Sal, Barcelona.

Rodríguez Jares, X. (1991): *Educación para la paz. Su teoría. Su práctica*, Popular, Madrid.

Rodríguez Lestegás, F. (1994): "Paisaje y educación ambiental: la perspectiva de la geografía", *Actas del II Congreso de Ciencia del Paisaje: "Paisaje y medio ambiente"* (Universitat de Barcelona), vol.II, 523-532.

——— (1994): "A contribución das ciencias sociais á transversalidade no currículo", *Revista Galega do Ensino*, 5, 103-115.

UNHA ALTERNATIVA DE SECUENCIACIÓN DE CONTIDOS PARA O DCB DE CC.SS. NA ESO

Antonio Prado Gómez
CEFOCOP de Lugo

A progresiva implantación dos DCB da Ensinanza Secundaria Obrigatoria na nosa Comunidade e a anunciada xeneralización deste ámbito educativo nos próximos catro ou cinco anos, invitan ó docente a facer unha valoración pragmática de tales currículos e das súas posibles alternativas, centrándonos neste caso na Área de CC.SS.

Non se pode negar que o esforzo para actualizar contidos e metodoloxía no coñecemento da historia, e aínda máis no da xeografía, foi importante nos últimos anos. Os novos DCB impulsaron o desenvolvemento de unidades didácticas como as orientadas ó estudio da vivenda e a cidade a través do tempo, que axudarán sen dúbida a comprender-lo sentido diacrónico do coñecemento histórico; outras iniciativas, como a dedicada á iniciación ó método histórico, favorecerán indubidablemente o contacto do alumnado coa idiosincrasia do historiador. Do mesmo xeito, a aplicación das variables ecoxeográficas van permitir, así

mesmo, unha máis integral comprensión do espacio, ó utilizar no seu estudio tódalas variables que o condicionan.

Sen embargo, en certas estratexias seguidas na distribución de contidos para o 1º e o 2º ciclo da ESO., prodúcese unha compartimentación dos correspondentes á historia, que ó meu entender non resulta explicable nin desde o punto de vista metodolóxico, nin desde o das razóns que impón a consideración psicolóxica do alumnado ó que vai dirixido.

En efecto, non se pode defender con facilidade a idea de que sobre o proceso evolutivo do acontecer humano se trace unha liña divisoria en torno do século XVI, que implica recomendarla explicación no Primeiro ciclo da ESO dos contidos anteriores á implantación do absolutismo en Europa, e no Segundo ciclo os correspondentes á evolución das sociedades do mundo moderno e contemporáneo. ¿Ou pódese entender que

resulte máis facilmente comprensible, para un rapaz de 12-13 anos, o estudo de sociedades tan afastadas xeográfica e cronoloxicamente de nós como a eixipcia ou a ateniense, có da galega no século XIX ou XX? Penso, con sinceridade, que non existen razóns suficientes para pre-tender tal cousa.

Os estudos levados a cabo polo Departamento de Psicoloxía Evolutiva da Universidade Autónoma de Madrid (Carretero, Asensio, Pozo, 1989), deixaron establecido con claridade o feito de que os alumnos que se inician na aprendizaxe da historia teñen grandes dificultades na comprensión de dous parámetros que resultan esenciais para o seu estudo: os de **cronoloxía e causalidade**. Se isto é así, e nós o admitimos, máis

difícultoso resultaría para os nosos alumnos iniciarse no estudo das civilizacións antigas, ca nas máis recentes. Por outra banda, hai que pensar que as relacións causa-efecto maniféstanse tan intensamente na comprensión da sociedade feudal coma no estudo da evolución do movemento obreiro, por citar un exemplo.

ALTERNATIVA

¿Onde están, pois, as posibles solucións? Hai unha aceptable, avanzada nos últimos anos por distintos colectivos docentes, que recomenda comeza-lo ensino da historia por aqueles aspectos que máis empatizan o alumno, como son os que fan referencia ó estudo da

ESO			
1º	O espacio xeográfico	[morfoloxía hidroloxía climatoloxía bioloxía	(12)
2º	Civilización e territorio	[demografía hábitat poboamento	(13)
3º	As fontes e os métodos	[social institucional económico	(14)
4º	O mundo actual	[xeopolítica xeoeconomía	(15)
	Unha historia local	[aplicación das fontes aplicación de métodos	
			I
			II

Gráfico 1

vida privada, á familia, á alimentación, á vivenda, ó vestido, etc.; aspectos todos eles que tocan experiencias como as recomendadas polo propio MEC, ou pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da nosa Comunidade.

A miña proposta vai, sen embargo, noutro sentido (v. *Gráfico 1*). Se cronoloxía e causalidade forman parte dun contexto psicolóxico de difícil comprensión para o alumnado, polo menos ata o pleno desenvolvemento da súa intelixencia formal, non resulta, en cambio, tan inasequible para el a captación do espacio, como moi ben entenderon os DD.CC. estatal e galego ó recomendarlo seu estudio para o primeiro ano do Ciclo inicial da Secundaria Obrigatoria.

¿Por que non partir pois deste principio para o deseño dun desenvolvemento curricular de novo cuño, no que, no Primeiro Ciclo, o **espacio** sería considerado como fío conductor tanto na disciplina xeográfica -o que resulta obvio- coma na histórica? Nesta última engadiríase a utilización do **tempo**, máis no sentido de que o alumnado entendese, incluso graficamente, o antes e o despois da evolución humana, ca no sentido de que memoríza-se datas cronolóxicas concretas.

Primeiro Ciclo

Se a utilización do espacio se vai converter no eixe estruturador do noso planeamento para o Primeiro Ciclo, resultará indispensable partir dun estudio detido do propio espacio en tódalas súas variables; é dicir, desde os presupostos da

ecoxeografía, débese intentar, no curso inicial da ESO, un estudio do espacio a nivel físico, humano e económico, co que as novidades para estes rapaces de 12-13 anos serían escasas en relación coas estruturas educativas ofertadas tanto no territorio MEC como no da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Entendendo que a finalidade da Xeografía é o estudio do espacio, e que as dúas variables fundamentais dese espacio son os elementos físicos e humanos, a disciplina centraría o seu campo de acción en estudia-las características do medio físico, e a medida en que o ser humano o condiciona coa súa ocupación e explotación (v. *Gráfico 2*).

Desde este punto de vista, a comprensión do medio físico implica fundamentalmente a consideración de catro variables: a morfolóxica, a climatolóxica, a hidrolóxica e a biolóxica.

Para estudia-los aspectos morfolóxicos hai que desenvolve-la capacidade de observación, o que axudaría a deducir que os espazos xeográficos están en permanente cambio. Desde esta idea fundamental debe realizarse unha lectura das formas de relevo máis elementais e das causas da súa transformación. A conclusión deste estudio debería conducir ó alumnado a concretar unha imaxe xeográfica dos grandes conxuntos morfolóxicos do mundo, sen caer en concrecións excesivas desde o punto de vista descritivo.

O estudio climatolóxico implica a análise dos catro elementos fundamen-

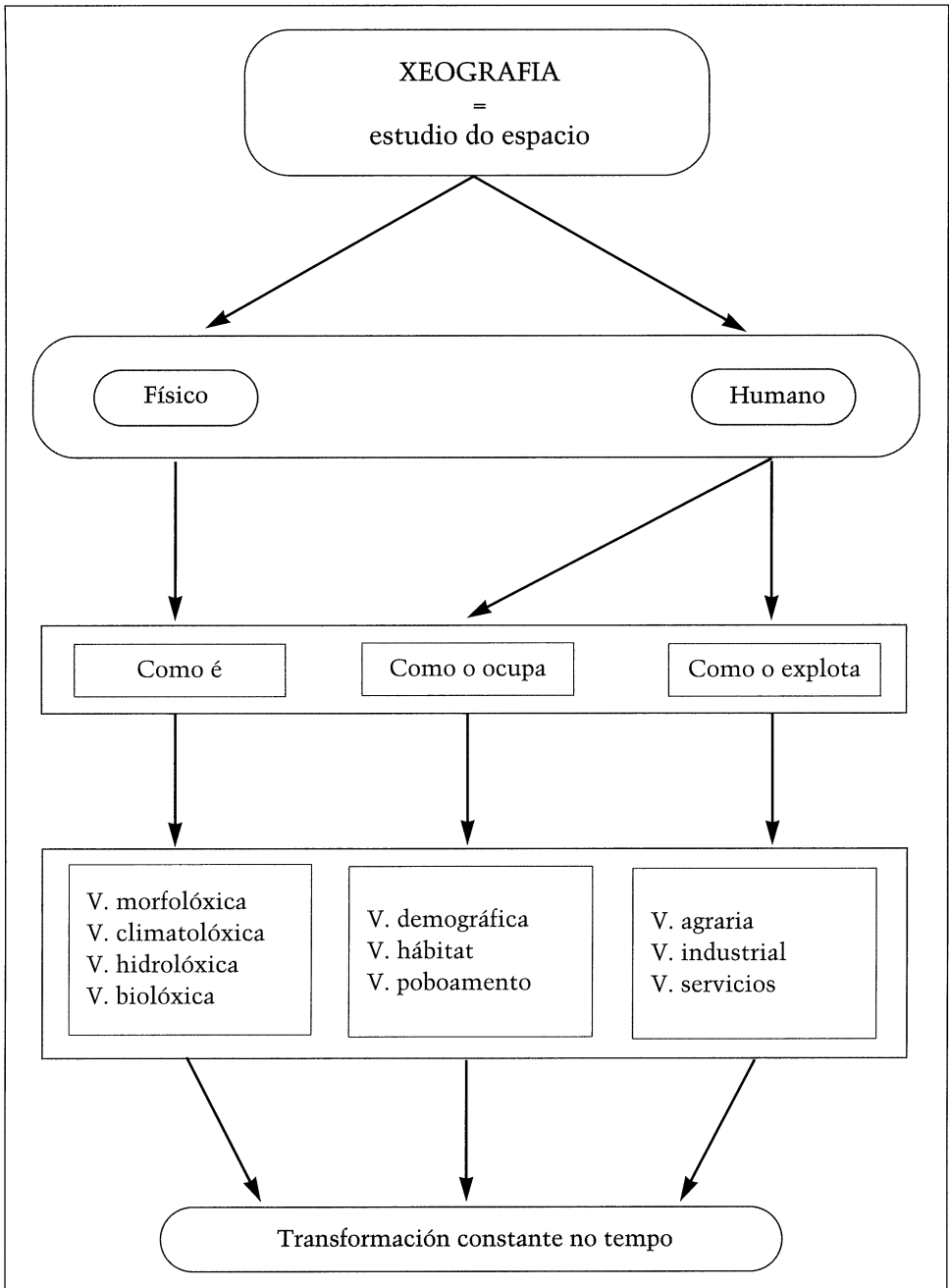


Gráfico 2

tais do clima: presións, ventos, temperaturas e precipitacións. Dos dous primeiros deberán deducirse os grandes trazos da circulación atmosférica; a concreción dos dous últimos concretará as peculiaridades climáticas dun determinado lugar. Aínda que poden existir variables, isto non impide que se poidan trazar sobre un planisferio as grandes zonas climáticas mundiais. Deberá destacarse o papel fundamental do clima como elemento condicionador da morfoloxía, do réxime hidrolóxico, da vexetación e da fauna dunha área xeográfica concreta.

A hidroloxía supón o estudo das masas de auga, tanto exteriores coma interiores ós continentes. No estudo das masas de auga exteriores deberá destacarse o seu valor cuantitativo e as implicacións físicas e humanas das correntes mariñas. Nas augas interiores, os alumnos deben entender fundamentalmente dous elementos físicos que constitúen e condicionan a actividade dun río: o seu leito e o seu caudal. Do mesmo xeito deben entender que un curso fluvial define un marco xeográfico de moi particular consideración: a súa cunca. Por último, deberá deseñarse un mapa de referencias hidrolóxicas, insistindo na variable consideración das vertentes.

Os últimos elementos que interveñen na análise do espacio físico son as plantas e animais que o ocupan, e que aparecen á vez condicionados polas variables anteriores de relevo, clima e augas. Deste capítulo o alumno debe deducir as grandes zonas vexetais do Planeta e os recursos faunísticos vencellados a elas, sen esquecer, finalmente,

os factores medioambientais que inflúen na paisaxe.

As diferencias con outros DD.CC continuarían no segundo ano dese Primeiro Ciclo. Desde a nosa perspectiva, agora debería intentarse un estudo da influencia do medio na instalación e desenvolvemento das grandes sociedades históricas, entendendo que desde que o home actúa sobre o medio natural xera tamén unha paisaxe social, económica e cultural. Así a Historia interpretaríase como un conxunto de transformacións que se dan dentro dun espacio e nun tempo, circunstancias que son as que aquí se trata de definir. Será preciso entender que para comprendelas hai que considerar que a Historia é tempo, de tal xeito que o coñecemento dunha determinada época ven fundamentado na cronoloxicamente anterior, e serve de explicación á seguinte. O espacio, pola súa parte, precisa e concreta o estudo histórico nunha relativa sincronía, na que é necesario establecer unha causalidade interrelacional entre múltiples factores de índole institucional, económico ou social que se condicionan mutuamente (v. *Gráfico 3*).

Deste xeito poderíanse especificar as seguintes unidades crono-espaciais que presentarían ó alumno a evolución da humanidade desde un punto de vista xeo-histórico no que se primaría o estudo dos factores demográficos, e de ocupación e explotación dun determinado espacio territorial:

- **O marco paleolítico**, caracterizado por unha grande debilidade demo-

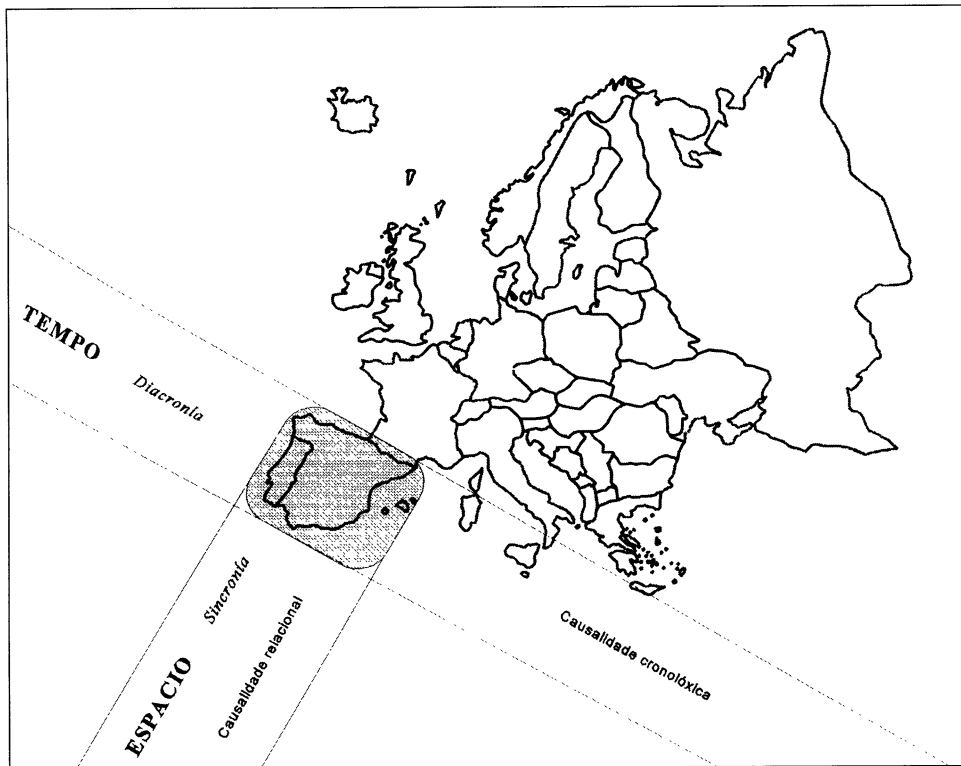


Gráfico 3

gráfica e pola simple adaptación das sociedades humanas a un espazo xeográfico máis ou menos hostil, do que se aproveitan como cazadores e recolleitadores, nun modelo de hábitat esencialmente nómada.

- **O mundo neolítico**, marcado pola aparición das actividades productivas, agrícolas e gandeiras, que propiciarán un incremento demográfico e as primeiras instalacións sedentarias.

- **As culturas do antigo oriente**, condicionadas pola súa instalación en vales fluviaes e polo aproveitamento

dos seus sedimentos aluviaes, favorecendo a especialización laboral e as primeiras formas de asentamento urbano.

- **Os grandes imperios**, que ofrecen as primeiras organizacións macroterritoriais, localizadas en torno dun arco subtropical, que se estende desde a Península ibérica ata Asia oriental.

- **O mundo medieval europeo**, caracterizado pola compartimentación do espazo e o retorno a un marco económico ruralizado. Nel contéplase unha ralentización demográfica nun

contexto poboacional sometido a crises periódicas.

- **A ampliación dos espazos xeográficos** nos comezos do mundo moderno, coa asimilación de novos territorios, novas plantas, novos homes. Aquí deberán destacarse as diferencias poboacionais e estruturais dos espazos americanos recen descubertos, na medida en que condicionarán a súa futura evolución.

- **A organización dos espazos nacionais**, onde a base territorial do Estado marca a evolución da Europa moderna. Subliñárase o sometemento destas sociedades ás características do ciclo demográfico antigo.

- **Os cambios do mundo industrial**, que entre outras cousas provocan e son resultado de esquemas demográficos modernos, que facilitan o crecemento poboacional, e de novas formas de ocupación do espazo que favorecen o desenvolvemento das cidades.

- **As proxeccións xeográficas europeas**, propiciadas polos excedentes poboacionais e polas novas oportunidades da industrialización (migracións). Implicarán a aparición de novos territorios e novos estados: EE.UU, Rusia, Sudáfrica, Australia.

- **As organizacións dos estados liberais** na época contemporánea, coa crecente complicación dos esquemas xeográficos e administrativos, indicando os grandes trazos da situación demográfica actual nun marco de profundas diferencias.

Segundo Ciclo

Na nosa proposta para o Segundo Ciclo da Secundaria Obrigatoria, o primeiro ano contéplase dunha forma dual: iniciaríase cun estudio breve e claro sobre o método do historiador, no que se trataría de iniciar-lo alumno no significado das distintas fontes históricas e no seu tratamento. Sería este o momento de que os rapaces de 14-15 anos procurasen assimilar a través de que instrumentos se coñece a Historia, e con que espírito de análise debe enfrontarse o historiador cos documentos que o achegan a un pasado máis ou menos próximo. Comprendidas estas bases metodolóxicas, será posible proseguir-lo curso tentando de realizar unha profundización no estudio das grandes etapas históricas xa situadas no curso anterior no seu contexto xeocronolóxico. Isto implica volver a considera-los mesmos núcleos temáticos, que servirán para concreta-las coordenadas espazo-temporais que se estudien, e sobre os que agora se deberán desenvolve-los factores institucionais, sociais e económicos que condicionan os acontecementos históricos. Non se deben procurar xerarquías, senón estudia-los acontecementos en toda a súa globalidade e subliñando as súas interrelacións, sen perder de vista a idade dos alumnos ós que nos estamos a dirixir á hora de evitar complexidades innecesarias.

Finalmente, no segundo ano, procurarase afronta-lo estudio da historia máis recente, a da segunda metade do século XX. Non se tratará aquí de crear

unha compartimentación histórica que contradiría o proxecto, senón de incidir con especial intensidade nos aspectos da historia máis próxima e no seu desenvolvemento sociopolítico e económico. Entendemos que esta é a historia máis receptiva para o alumnado e a que lle permite linealmente a comprensión do mundo actual, obxectivo central dos DCB de Ciencias Sociais. É tamén a etapa histórica que, pola abundancia de fontes e a difícil perspectiva de interpretación, resulta máis complexa, considerando por isto axeitado o seu estudo no último curso de Secundaria Obrigatoria. Ademais, en certo sentido, estes contidos preparan propedeuticamente para afrontarlos comprendidos nas programacións do novo Bacharelato, que comezarán no ano seguinte. Ó mesmo tempo, deberase acercar pragmáticamente ó estudante ás fontes e métodos de investigación histórica, impulsando a realización de traballos persoais ou en equipo sobre temas concretos de historia local. Agora será factible comprende-los elementos plurifocais que os explican, económicos, sociais, ideolóxicos, políticos, artísticos, etc., que poñen en contacto a Historia e a Xeografía coas restantes Ciencias Sociais; e por outra banda, a realización destes estudos permitirá que os rapaces se aproximen ó seu contorno máis próximo, o que non deixa de ter aspectos empatizadores.

VALORACIÓN FINAL

Resulta evidente que neste enfoque os períodos históricos se contemplan dun xeito integral, sen cortes cronolóxicos que resultan pouco explicables. Ademais, procúrase recorrer sempre ó emprego dunha metodoloxía de traballo interdisciplinar entre aquelas materias tradicionalmente recoñecidas como as principais dentro das CC.SS., tanto polo seu carácter globalizador coma pola súa tradición académica, é dicir, a Xeografía e a Historia. En fin, trátase tamén de considerar en todo momento a idade mental do alumno e as posibilidades que ten para comprende-la complexidade das citadas materias, co que en definitiva estamos procurando unha axeitada estratexia de aprendizaxe (J. Pagès, 1993). Sen ela, unha programación curricular carecería de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero-Pozo-Asensio (1989): "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva", en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- ____ (1989): "La comprensión del tiempo histórico", *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- Pagés, Joan (1993): "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales", *Infancia y Aprendizaje* nº 62-63, Madrid, 1993, páxs. 121-151.
- Pozo-Carretero (1989): "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia", *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

DEFINICIÓN E NECESIDADES PEDAGÓXICAS DOS NENOS BEN DOTADOS

María Josefa Iglesias Cortizas
Colexio Público de Caión

Dende os albores da humanidade sempre existiron individuos excepcionais, que ás veces foron asociados cos deuses, mitos, demos, xenios protectores, e incluso enfermos psicolóxicos ou tolos. Pero o feito é que, á marxe de toda interpretación teórica, son seres que teñen unhas habilidades moi superiores á media, e que ó longo da historia nos deixaron moitas obras de arte, música ou inventos. Teñen unha capacidade para aprender moito máis rápida e con máis profundidade có resto dos seus conxéneres. Tamén sabemos que, a miúdo, as súas capacidades se perden por falta de atención axeitada, potencialización ou optimización das mesmas.

A pesar do dito anteriormente, só dispoñemos de traballos moi puntuais realizados por Galton (1869), que se adicou a estudia-la intelixencia e, de forma específica, as formas superiores, e por Terman (1925), que a partir dun encargo da Commonwealth Fund of New York

City, nos anos vinte, investigou 1500 nenos superdotados; tal investigación lonxitudinal durou 35 anos, ata a súa morte en 1955.

Na década dos cincuenta fúndase para mestres e pais a National Association for Gifted, que da lugar á revista máis significativa deste tema: *The Gifted Child Quarterly*. Sen embargo, houbo que esperar ó comezo da era espacial, co lanzamento do Spunik, en 1957, polos soviéticos, o que fixo concienciarse ós americanos da necesidade de potencia-los seus talentos para poñer un home na lúa. Deste xeito, faise un "screening" oficial dos nenos americanos, seguindo as directrices da Acta Marland 1972.

En España, a pesar da escasa aportación ó tema, temos que mencionar que houbo momentos de preocupación, entre 1930 e 1935, polos nenos ben dotados e pola formación de élites, e que entre 1940 e 1960 se realizaron algunhas

experiencias pedagóxicas, nas cidades de Madrid, Barcelona, Valencia e Biscaia.

De todos xeitos, foi necesario esperar ata a década dos setenta, para que a lei Xeral de Educación do 70 recoñecese oficialmente a existencia dos nenos ben dotados, adicándolles no capítulo 7 os artigos 49.2 e 53.

Pola súa parte, a LOXSE, recolle a posibilidade dunha adaptación curricular ós nenos ben dotados, aínda que non desenvolve unha normativa como o fixo no caso dos nenos infradotados. Finalmente mencionaremos outro documento publicado polo MEC, Verhaaren, P.R. (1991). Concretamente, o Centro Nacional de Recursos para a Educación Especial, no que se comeza a publicación de materiais para a atención educativa dos nenos ben dotados.

É un feito constatable que nas nosas escolas existen “alumnos adiantados”, que destacan claramente sobre o resto dos seus compañeiros, e que presentan unhas demandas educativas diferenciadas. Son alumnos con elevado rendemento intelectual e académico, con capacidade para afrontar problemas, para interrogarse e para aproveitarse dos recursos que lles ofrece o seu medio ambiente, e que sobrepasan moito o seu grupo cronolóxico.

A facilidade con que aprenden ou melloran nunha ou en varias áreas produce tensións e desaxustes, e ás veces abúrense e abandónanse, producíndose neles un infrarendemento, e en ocasións ocultamento da sobredotación.

O rendemento excepcional non depende só da dotación ou capacidade innata superior, senón que está asociada coas características da súa personalidade e a esixencia das condicións ambientais e que posibiliten o desenvolvemento e actualización das súas capacidades excepcionais.

Non importa como os denomine: superdotados, nenos moi brillantes, ben dotados, xenios, etc. No que tódolos expertos están de acordo é nos seus trazos esenciais ou diferenciais; ou sexa, coincídese en que se trata dunha poboación con características moi específicas. Facendo unha síntese das definicións máis significativas que se deron sobre os nenos ben dotados (Acta Marland, 1972; Renzulli, 1978, 86; García Yagüe, 1986; Genovard, 1987; Porto Castro, 1991; Iglesias Cortizas, 1993, 94, 95), podemos dicir que todas elas salientan como denominador común dous puntos ou trazos.

- Gran intelixencia, 140 ou máis de coeficiente intelectual.
- Gran creatividade.

Polo tanto, en principio, nenos ben dotados serían aqueles que destacan extraordinariamente pola súa intelixencia e pola súa capacidade creativa.

Nós utilizaremos indistintamente os termos “ben dotados” e “superdotados”, aínda que estamos de acordo con García Yagüe, que considera que “ben dotado”, é máis modesto e menos cargado de connotacións psicométricas.



Despois disto, estamos en condición de defini-lo ben dotado como aquel individuo que posúe unha intelixencia moi elevada, que lle permite ter unha gran rapidez de aprendizaxe, unha gran capacidade creativa e unha boa automotivación para a consecución dun logro. E dicir:

- Intelixencia superior a 130 de CI
- Gran creatividade
- Rapidez de aprendizaxe
- Boa automotivación

Polo que se refire ós termos “creatividade” e “talento”, nós enten-

demus que a creatividade é a emerxencia do orixinal e do novo, que permite a expresión e a autorrealización do individuo. Neste senso, unha persoa creativa é aquela que expresa moitas ideas novas e orixinais, que lle permiten autorrealizarse. En canto a talento, entendemos que quen o posúe é aquel suxeito que destaca de xeito moi específico nunha área ou máis, de forma moi clara, sobresaíndo por riba dos demais, especialmente pola súa inventiva ou innovación. Como se pode ver, os termos están moi relacionados. O neno de talento pode ter tódolos trazos mencionados para o neno ben dotado,

se ben xeralmente sobresaen nun campo moi concreto: a música, a pintura, os deportes, a danza...

Para axuda-los pais e os profesores a recoñece-lo neno ben dotado, tanto no fogar coma na aula, queremos facer unha síntese dos seus trazos diferenciais, seguindo a autores como Terman (1925-1959); Rice (1970); Renzulli (1978); Kirk and Gallagher (1986); Martinson (1981) e Iglesias Cortizas (1995), que din dos ben dotados: son suxeitos moi curiosos e observadores de canto os rodea. Teñen gran capacidade de xeneralización. Son moi orixinais e creativos nas súas manifestacións, tanto de traballo coma de comportamento. Comprenden facilmente todo o que se lles explica, estudian ou len, e disfrutan ademais de boa memoria. Maníftanse moi constantes nas tarefas e na busca da información que lles interesa. Posúen unha gran capacidade de razoamento, que aplican a todo o que os rodea. Son moi críticos e autocríticos. Xeralmente son os líderes do seu grupo, aula ou colexio. Teñen gran habilidade para convencer-los demais cos seus razoamentos ou oratoria. Son persoas con gran capacidade de concentración cando as tarefas que realizan son do seu gusto e interese. A responsabilidade é outro trazo que se lles atribúe.

Despois de identificados os suxeitos ben dotados, o que hai que facer é educalos axeitadamente para que desenvolvan as súas capacidades excepcionais. Unha educación diferenciada é un dereito propio destes nenos, que en xustiza non se lles pode negar, nin tampouco a

nosa sociedade se pode permiti-lo luxo de perder, malgastar ou infrautilizar este gran potencial humano. A súa atención pedagóxica estará en correspondencia coas súas necesidades, que a continuación expoñemos:

a) *Necesidades psicolóxicas*: o neno ben dotado necesita experimentar un sentimento xeral de éxito nun ambiente intelectual estimulante e positivo e con intereses variados. Precisa flexibilidade no seu horario e nas súas actividades, xa que rexeita as interrupcións obrigatorias continuadas e sen razón aparente aceptable. Convenlle participar na clase cando o desexe, e dentro do posible planificar e avalia-los seus propios produtos. Cómprelle tamén que se lle reduza a presión dos factores externos que o obrigan a levar un ritmo de traballo moi rápido e triunfar á vez en tódalas materias.

b) *Necesidades sociais*: os nenos ben dotados senten a necesidade de ser ben aceptados na súa clase, e precisan ter confianza nos profesores, nos pais e nos compañeiros, ademais de estar ó tanto do que se espera deles socialmente. E cómprelles unha atmósfera de respecto e comprensión para as súas diferenzas individuais.

c) *Necesidades intelectuais*: os devanditos nenos necesitan que se lles imparta unha ensinanza individualizada naquelas materias nas que eles superan ós demais, o que esixe un programa adaptado, que conte con ritmos máis rápidos, con disciplinas especiais e varias opcións; que se lles facilite o



acceso a recursos adicionais de información en arte e en ciencias; que poidan compartí-los seus intereses e habilidades cos seus compañeiros; que se os estimule para ser creativos; que se lles proporcionen materiais para efectuar investigacións; que os poñan en contacto con mentes similares, en especial da mesma idade; e, por último, precisan poder disfrutar dun currículo desafiante, significativo e, sobre todo, flexible.

Dentro do currículo diferenciado, deben optimizarse ó máximo as calidades esenciais dos nenos ben dotados, é dicir: a capacidade de aprendizaxe rápida, e a de aprofundamento e de abarcar materia.

O alumno superdotado non só necesita un ritmo máis rápido, senón que pode omitir, case por instinto, secuencias no aprendizaxe que outros nenos deberían dominar antes de poder seguir. Un neno ben dotado pode coñecer a resposta antes de que o mestre acabe de facela pregunta. A capacidade de comprender ideas e sacar conclusións de xeito inmediato pode supoñer, na práctica, que os alumnos ben dotados acaben unha folla de traballo demasiado cedo, con respecto ós seus compañeiros, polo que o tempo que lles sobra carece de interese para eles. O ritmo é tamén un gran problema no uso da linguaxe, sobre todo na lectura; o neno ben dotado parece absorber a palabra escrita case ó instante, sen necesidade de prácticas e, a miúdo, antes dos cinco anos.

Na clase avanza de xeito rápido na lectura, absorbendo ideas complexas e patróns léxicos, de xeito que require un réxime de lectura máis avanzado, tanto no contido coma nas destrezas. Este avance é máis significativo na escola primaria, xa que o neno ben dotado necesita buscar referencias a partir de libros e fontes do ámbito dos adultos, xa que esgota axiña as propias da súa idade.

Dentro dun currículo diferenciado para nenos ben dotados, estes poden e deben estudar en profundidade e en extensión unha materia, analizando un problema en tódolos detalles, incluso nos relacionados con outras materias. En xeral, os nenos ben dotados posúen un desexo innato de coñece-lo detalle, ou sexa, queren chegar a coñecelo todo sobre unha materia, de xeito que o mestre pode esixir resultados educativos maiores nunha perspectiva máis ampla.

En fin, unha educación ideal para nenos ben dotados debería concentra-la súa atención menos no contido (que se pode prover con relativa facilidade) ca nas habilidades. E dicir, que a ensinanza procure desenvolver pensamentos académicos; ou sexa, que trate de ensina-las bases para un proceso creativo da información.

BIBLIOGRAFÍA

- Freeman, J. (1985): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Barcelona, Santillana.
- García Yagüe, J., e outros (1986): *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.*, Madrid, Cepe.
- Genovard, C. (1987): *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*, Madrid, Fundación Juan March.
- Iglesias Cortizas, M.J. (1993): *Definición e identificación de los niños bien dotados. Diseño Curricular*, Santiago, Xunta de Galicia.
- . (1994): *Evaluación y optimización del rendimiento en los niños bien dotados. Área de la expresión escrita*, Tese de doutoramento, Santiago.
- . (1995): "Rasgos diferenciales del bien dotado", *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, Febrero, nº 62, Madrid.
- . (1995): "Las necesidades de los niños bien dotados", *Crítica*, nº 836, Abril.
- Kirk, A.S., e J.J. Gallagher (1986): *Educating Exceptional Children*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Marland, S. (1972): *Education of the Gifted and Talented*, Vol.1 (Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.), Washington, DC, US, Government Printing Office.
- Martinson, R.A. (1981): *The Identification of the Gifted and Talented. The Council for Exceptional Children*, Reston, Association Drive.
- Porto Castro, A. (1991): *Efecto de un programa en el área de matemáticas con alumnos muy capacitados*, Tese, Santiago.
- Renzulli, J.S. (1978): *What Makes Giftedness. Reexamining a Definition*, Mansfield Center, Connecticut, Phi Delta Kappan.
- . (1986): "The Three-ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Creative Productivity", en R.J. Sternberg e J.E. Davidson (Eds): *Conceptions of Giftedness*, pp. 53-92, Cambridge, Cambridge Univer. Press.
- Terman, L.M. (1925-1959): *The Genetic Study of Genius*, Vols. I-V, Standford, California, Univer. Press.

ALFREDO CONDE ENTRE O RECORDO E A MEMORIA

Ana María Platas Tasende
Instituto "Rosalía de Castro". Santiago

As narrativas galega e española recibiron dun modo case simultáneo a nova novela de Alfredo Conde, *Sempre me matan* (Vigo, Ir Indo, maio, 1995)¹/*Siempre me matan* (Barcelona, Mondadori, xuño, 1995). Esta é a primeira obra que publica o escritor despois de *Los otros días*, Premio Nadal 1991. Sen dúbida, o peso de tal fama -xunto coa antes conseguida con outros sinalados galardóns- e a polémica desatada daquela contra el por presentarse a un certame en castelán motivaron o longo tempo que se tomou antes de dar a luz esta nova criatura. Por iso, de seguro, naceu xa en dúas linguas, preparada para a súa difusión alén das nosas fronteiras, tal como hoxe adoita acontecer sen que xa ninguén teña por que amosarse estrañado.

No comezo do libro cita o autor parte dun fermoso poema de Constantino Kavafis, no que nos adianta algunha

das conclusións ás que ha chegar, xunto cos lectores, o protagonista. Recollemos só tres versos que nos parecen ben significativos:

*Ítaca deuche a fermosa viaxe.
Sen ela non principiaría-lo camiño.
Pero non ten nada máis que che dar [...]*

En efecto, pola trama de *Sempre me matan* vanse desenvolvendo as moitas peripecias da vida dun rapaz de Ourense, dende que estudia o bacharelato ata ben pasados os cincuenta anos. Trátase, sobre todo na Primeira Parte, dunha *Bildungsroman*, unha novela de aprendizaxe que deixa ver como se vai conformando, a través das páxinas, a personalidade do protagonista, Blas Carou.

Nacido nunha familia vida a menos, da que os propios parentes se avergoñan, Blas emprende a súa singu-

1. As citas e referencias faranse por esta edición galega. Non estará de máis indicar que a versión en lingua castelá non é unha tradución literal do galego, senón unha reescritura da novela. A comparación entre as dúas redaccións resulta de enorme interese lingüístico, non argumental, pois non se varía a historia.

lar *Odisea* antes de cumprí-los vinte anos, embarcando como camareiro nun luxoso transatlántico, o *Peregrina*. Enriquécese axiña co contrabando, afín-case en Caracas por librarse do servizo militar, adícase alí con imparábel éxito a distintos negocios, trátase cos máis altos representantes da burguesía, a política e a cultura, casa dúas veces, afástase voluntariamente de se relacionar con galegos e non retorna á patria que deixou, a súa Ítaca, ata décadas despois -retrasada a súa volta por peculiaridades sereas, cartos e falta de vontade-, cando xa percorre o camiño dunha idade plena de froitos e experiencia. Instálase en Santiago de Compostela, por situarse preto das persoas máis influentes da Comunidade Autónoma de Galicia, e tenta empregar parte da súa inmensa fortuna nun ambicioso proxecto hosteleiro.

O choque entre o que lembraba e o que atopa pode calificarse de brutal, ata tal punto se mantivera arredado da evolución do seu propio país e á marxe da idiosincrasia das súas xentes. Por se foran poucos os avances impostos polos tempos, tamén o que permanece inmutable semella máis pequeno, mesmo insignificante, baixo a ollada nova dun home que marchou neno e volve, dende un continente inmenso, a piques de se considerar vello: "Nada está igual, parece que no fue ayer", poderíamos dicir, pasando, a través de Gil de Biedma, á zarzuela *La Bruja*, de Ruperto Chapí. Pero o que máis admira é que unha persoa coma el, astuta, dura, cerebral e intelixente, non pareza quen de

desvelar, anque o intente e loite, as raposadas e a dobrez dalgúns corruptos personaxes da sociedade á que desexa incorporarse.

Os actos de filantropía ("Por primeira vez na súa vida, Blas Carou atopouse pensando nos demais antes que nel mesmo", p. 395), os ata agora descoñecidos sentimentos de saberse galego, de sentirse acollido ("[...] el converteríase en alguén querido e respectado na súa terra. Víase socialmente considerado, universalmente aceptado", p. 399), a ilusión ("Pois que seica todo habían ser vantaxes", p. 274) de crear fontes de riqueza para ben do seu pobo -como predicán certas autoridades- ("Por un momento pensou que aquel sería o seu xeito de lle devolver á súa terra algo de todo canto a súa terra lle tiña dado", p. 395) son os trampolíns dos seus novos desexos, pero tamén atallos que o levan a degustar, por vez primeira, o fel do fracaso.

Blas Carou, un home desubicado, máis alleo, pois, na súa propia terra ca naqueloutra que como emigrante o acollera, chega a sentir aquí o que nunca sentira: o peso dos anos e o da frustración. Tal podería ser, quizais, o destino da meirande parte dos exiliados pola pobreza, mesmo o dos que retornan triunfadores:

"Blas Carou soubo que non era ninguén, tan só unha vontade semellante á de centos de miles coma el que foran trousados sobre do mundo: ide e enriquecédevos, dixéralles alguén; ide e



SEMPRE ME MATAN

Alfredo Conde



redimídenos" (p. 188); "Por primeira vez na súa vida o seu espírito emprendedor e aventureiro estaba a lle fallar estrepitosamente e intuíu, tamén pola primeira vez, que acaso comenzara xa o seu deva-lo" (p. 434).

O TEMPO NARRATIVO

O tempo no que se desenvolven os feitos que a novela narra é moi longo: abrangue dende a nenez do personaxe principal ata o seu retorno a Caracas, despois de rematados os asuntos que tanto o perturbaron en Galicia. Sen embargo, no que atinxe ó tratamento cronolóxico para a disposición da trama, obsérvase unha meditada elaboración. En realidade, nas dúas partes de que consta a novela ("O recordo", "A memoria"²), divididas ó modo tradicional en capítulos, o tempo primeiro é o que se corresponde coas nocturnas viaxes en avión de Blas Carou dende Caracas a Galicia, e á inversa. Durante este reducido tempo no aire, o protagonista, sometido a un constante estado de ensimesmamento e somnolencia, recorda os sucesos, personaxes, sentimentos e situacións fundamentais nos seus xa abundosos anos:

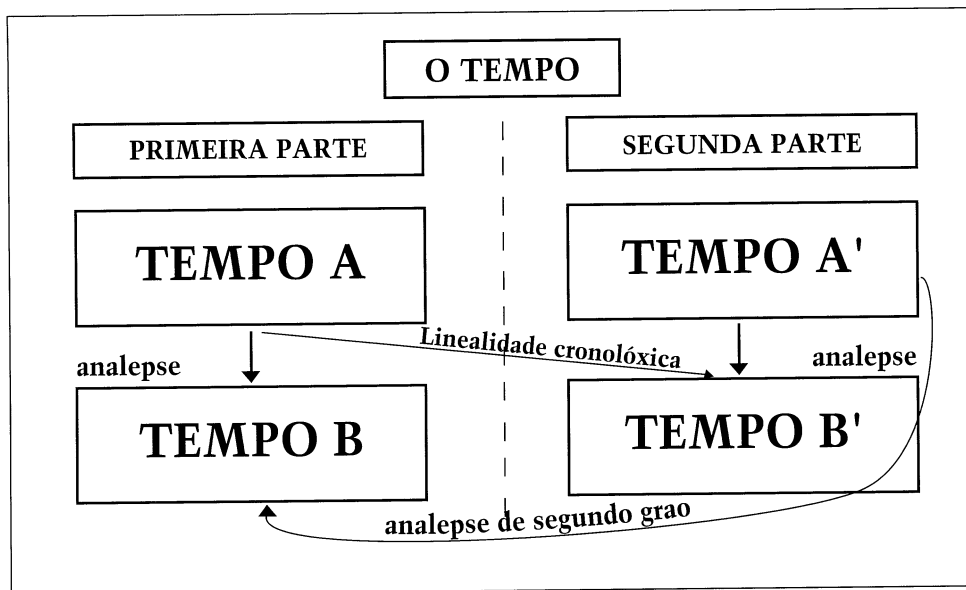
"Era coma se quixera recuperar todo o seu pasado, reaprendelo enteiro [...] ó longo daquela singradura aérea" (p.130). "Os traslados en avión escamotéante dunha realidade e proxéctante noutra. [...] Acaso sexa por iso polo que, no escaso tempo que dura un traslado en avión, poida coller toda unha vida" (p. 245).

Conde utiliza, pois, técnicas de evocación do pretérito³. As analepses que as fundamentan artellan unha curiosa estrutura: as viaxes de ida e volta supoñen unhas horas -de doado cómputo- que se caracterizan polo estado de semiinconscencia do emigrante e hanse tomar coma as do tempo de duración "real" da novela. Non obstante, este tempo esténdese elásticamente por medio da retrospección e da continua introspección na que Blas Carou se mergulla. As horas dos voos son o eixe aglutinador de tódolos sucesos, os máis alonxados e os máis recentes, entre os que se establecen vencellos de causalidade, antíteses, encadeamentos ou mesmo superposicións⁴. O que se conta, a miúdo dun modo detallado, é un anecdotario selecto dos episodios máis importantes do vivir dun home, e entre eles deben supoñerse moitas elipses:

2. Algún prestixioso crítico non pareceu comprende-la diferencia das palabras *recordo* / *memoria* nos subtítulos de cada parte, a pesar de que a primeira páxina da novela -e outras moitas, como por exemplo a 67- a expliquen, ó noso parecer, ben claramente. Deixando isto a un lado, é conveniente ver que ámbalas dúas partes van precedidas de citas de famosos autores, que tamén adiantan o contido -e o sentido- do que se vai ler: "O pasado é un prólogo", de Shakespeare, e "Onde hai pouca xustiza é un perigo ter razón", de Quevedo.

3. Son tales técnicas moi do gusto de Conde, que, en diferentes formas, as utiliza ó longo da súa traxectoria dende a primeira obra narrativa, *Mementos de vivos*. Os personaxes xoves, maduros ou vellos, cun pasado cheo de vivencias dignas de ser exploradas e sometidas a análise, atraen ó autor, como se ve, por cita-las principais das súas producións, na xa mencionada *Mementos de vivos*. Breixo, *Memoria de Noa*, *Xa vai o griffón no vento*, *Los otros días* e, agora, en *Sempre me matan*.

4. Os tempos, de tódolos xeitos, nunca aparecen revoltos. O autor esmérase en separalos con claridade. Por iso son recorrentes os adverbios *entonces*, *daquela*, *agora*, *hoxe*, ou expresións similares.



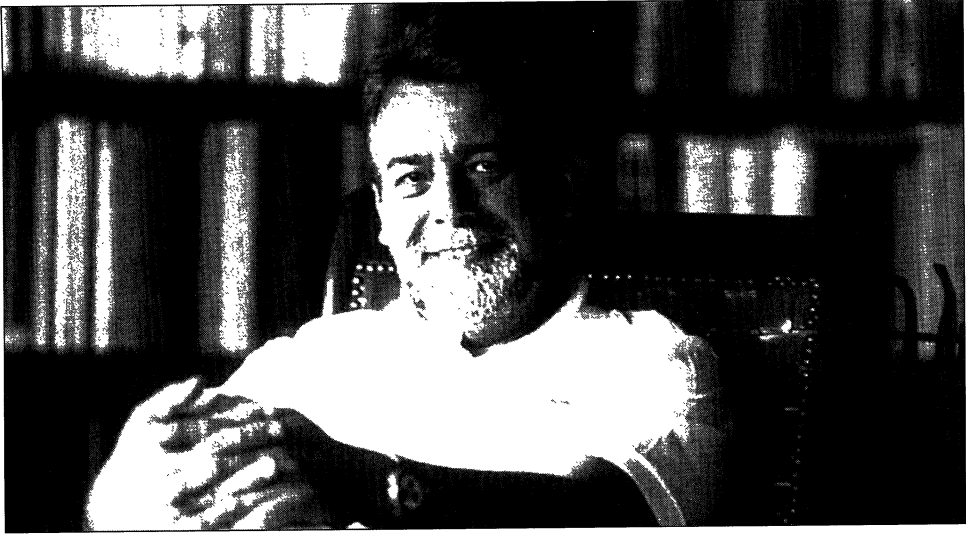
“Os recordos son así, van e veñen ó seu antollo, durmitan durante anos e, cando aboian, fano dun xeito fragmentario, deixándono-lo regusto amargo das máis encontradas sensacións, das frases máis ásperas, dos máis contradictorios sentimentos. Estamos feitos de recordos, construída a cachos a nosa integridade persoal e decote nun tris de se poder vir abaixo” (p. 209).

Na primeira parte, o tempo principal (que denominaremos *Tempo A*) é o relato da viaxe que traslada a Blas Carou, xa con máis de cincuenta anos, dun aeroporto a outro: Maiquetía-Labacolla; este tempo alóngase con continuas incursións ó que poderíamos

chamar *Tempo B* (moi extenso: da nenez ata este voo). Na segunda parte, o tempo principal (*Tempo A'*, relato da viaxe Labacolla-Maiquetía) profúndase cos recordos do sucedido ó longo dos tres anos que Blas pasa en Galicia (*Tempo B'*)⁵, aínda que tamén aparezan con certa frecuencia outros, procedentes do que antes denominabamos *Tempo B*⁶, ou sexa, o ocorrido antes da volta á terra. Desta maneira, case todo o contado provén dos pensamentos evocativos que cortan de continuo os moito máis breves tempos primeiros das fatigosas horas transoceánicas (*A + A'*). O que interesa que saibamos son as leccións coas que os azares da fortuna foron marcando o carácter de Blas, frío e dunha peza, *a flat character*

5. O *Tempo B'* é continuación lineal, pois, do *Tempo A*; en realidade entre o *Tempo A* e o *Tempo A'* atopamos un hiato que veñen enche-los recordos que supón o *Tempo B*.

6. Así, temos dentro da Segunda Parte analepses de segundo grao, é dicir, retrospeccións a tempos anteriores a aquela na que nos atopamos.



segundo a coñecida terminoloxía de Henry James, ata que Galicia pode con el e o fai cambiar (“Máis adiante haberíase interrogar a miúdo por aquela súa discapacidade prás emocións [...]”, p.71, Primeira Parte; “E emocionábase. Decididamente aquel era o encontro definitivo coa súa terra. Estaba renascendo”, p. 399, Segunda Parte). A propósito da súa evolución é interesante ver cantas veces insiste o narrador nesa *nube rosa* que parece envolve-lo indiano en Galicia mentres non afinca os pés na realidade. Do futuro que para el se abre, só hai suxerencias. O presente é moi breve.

O NARRADOR

Conde manexa nesta obra unha voz narradora de complexa tipoloxía, pois ensambla tan perfectamente os

trazos da omnisciencia selectiva e os da tradicional que acaban por resultar de traballos deslindamento: quizais ese sexa un dos recursos máis apreciábeis da obra. Aínda que usa con absoluta prioridade a terceira persoa, trasládanos con ela ás rememoracións de Blas como só el é quen de revivilas, de forma que, na maioría dos casos, estamos ante un narrador restrinxido pola perspectiva do protagonista; ata tal punto o procedemento resulta efectivo que ó lector podería parecerlle escoita-las confesións dunha primeira persoa no lugar da terceira seleccionada, que, aunque case sempre representa o punto de vista de Blas, reproduce esporadicamente o doutros personaxes. En todos estes casos é frecuente a aparición do estilo indirecto libre e de oracións interrogativas e exclamativas que, simulando os movementos do ánimo, dinamizan a prosa.

“¿Como actuar? Concluía o bacharelato cun aproveitamento máis que meritório, superara con moi boa cualificación o curso de preparación dos estudos universitarios, pero, ¿pra que perde-lo tempo se non podería ir endexamais á universidade? Tan só quedaba fuxir da cidade que o coutaba, da casa que se lle impoñía dende había tantos anos” (p. 54).

Tamén son observables estas oracións cando a terceira persoa funciona ó modo tradicional e coñece detalles de imposible acceso para Blas Carou sobre certas persoas, sobre outros tempos, sobre pensamentos e sentimentos alleos, incluso sobre el mesmo. Mais non todo se plasma no texto dun modo sinxelo, porque as características dos dous tipos de omnisciencias, ó entrecruzarse dunha maneira tan sutil, crean a miúdo unha estudiada confusión: ¿de quén é, en certos momentos, a voz que nalgunhas digresións sopesa, reflexiona, xulga ou inquire, usa os verbos en presente e non en pasado, e ata a primeira persoa, cando non a segunda?⁷ ¿Do narrador tradicional de sapiencia e poder ilimitados, como sería lóxico? ¿Do narrador seleccionado -de omnisciencia restrinxida ós coñecementos de Blas- que pode, sen embargo, facer comentarios porque

conta os feitos *a posteriori* e sabe as consecuencias que tiveron? Aínda que en moitas páxinas a diferenciación parece sinxela, non ocorre o mesmo noutras.

Especial lectura merece esa segunda persoa a que vimos de aludir, pois, ó encerrar matices de impersonalización ou de desdoblamento da primeira, pode funcionar como atribución da omnisciencia tradicional (e entón resulta se-la voz do narrador mesturada con inxerencias autorais) ou como reflexo do *eu* de Blas. Neste último caso deberíamos admitir algúns posibles fragmentos de monólogo na novela, e se os aceptamos reparararemos que neles a focalización é a dun *eu protagonista*: achámonos de novo diante da devandita complexidade⁸.

O exemplo que segue, un pouco extenso, en verdade, engloba o máis notable do que acabamos de dicir⁹:

“Pouco máis tarde habería embargalo, dun xeito inesperado unha emoción distinta daquela que el previra. Tamén se abandonara a ela [...]. *Nunca lle habería perdoar á súa muller aquel deliberado despiste. Perdoaríalle outras cousas, pero non aquela decisión chea dunha crueldade gratuita e fría.* Ó pen-

7. Este recurso, con diferentes variacións, aparece noutras obras do autor. Véxase, por exemplo, dependendo dunha terceira persoa, no caso do Profesor Visitante do *Griffón...*, e dunha primeira en *Los otros días. En Siempre me malan* intensifícanse o uso e a dificultade.

8. Sen embargo, conviría non esquecer que os vocablos máis repetidos no texto son da familia léxica ou do campo semántico do verbo *recordar*. A Blas, o narrador preséntao decote entregado, máis ou menos prateiramente, ós recordos. Non está aí a complicación á que aludimos, senón nas técnicas utilizadas para narralos. Se o uso dunha terceira persoa, repetimos, tan próxima á primeira, xa aviva o interese do lector e a reflexión do estudioso, máis dúbidas provoca, como se ve, o xurdimento de primeiras e de segundas.

9. Sinálamos en cursiva os fragmentos en estilo indirecto libre, para o que consideramos tempo válido o pluscuamperfecto por ser correlato do imperfecto e do condicional, e pola equivalencia que moitas veces -neste caso en concreto- ten co último. En negriña advertimo-la presenza da primeira e segunda persoas (en formas verbais e pronomes).

Alfredo Conde



salo sentíuse cheo de razón. Tamén da certeza de que, o tela, habíalle valer de ben pouco.

Volveu darlle voltas, por se aínda non foran abondo, ó feito de que debera regresar a Galicia entrando por Vigo. A memoria e maila vontade do recordo son case que sempre entidades que se contrarían e ofenden. Cando **queres** recordar, deleitarte na recuperación das sensacións pracenteiras, non **podes**; e cando **queres** esquencer, cando **queres** arredar de **ti** a queimadura que produce o xeo, a súa máis esplendorosa luz pousada no ámbito máis luminoso da memoria que **detestas**, non o **conqueres** nunca. *Debera entrar por Vigo, desembarcando na mesma Estación Marítima pola que saíra; pra poder axexar-la cidade dende lonxe e logo irse achegando a modo deica ela. De facelo así, había poder observala dun xeito cerimonioso e lento e ser quen de adverti-los cambios producidos, de olla-las novas perspectivas e de constata-lo novo xeito de camiñar que, sen dúbida, tería a xente; máis rápido e harmonioso, máis dinámico... ¡Ouh, os recordos! Ninguén se abandona a eles. Acoden en tropel, invádennos e sométennos ó seu albedrío. Sempre é así. Dentro de cada cabeza humana prodúcese o mesmo estremecemento cando a invasión ocupa a mente do home que a ten chea de grandeza, que cando o fai na do miñaxoia; pois que non só teñen historia os seres grandiosos. Ó recordala súa, Blas era consciente de que era a memoria mínima dun ser inapreciable”* (pp. 242-243).

OUTROS ASPECTOS

Dende logo, moitas e de temática varia son as digresións que ralentizan o ritmo narrativo. Nelas utiliza o autor ese presente intemporal que choca cos tempos pasados do relato, conseguindo, segundo os temas que aborda, un ton lírico ou emocionado, irónico ou despectivo, próximo á misoxinia cando trata do físico e os costumes da muller madura, desencantado e pesimista case sempre, máis, sobre todo, cando se refire a Galicia, ós emigrantes ou á política. Pero escollemos unha ben distinta, interesante pola reflexión do autor sobre as palabras, e non illada doutras da obra:

“Concluíu [...] un deses diálogos que decote son así de vans, unha desas conversas que, ó seren escoitadas unha e outra vez, día tras día, despoñan a vida do pouco sentido que lle resta. Proliferan, coma a herba no país das choivas, nos comedores dos restaurantes e nas paradas dos autobuses, nos salóns das perruquerías e mesmo nos máis solemnes lugares nos que se encontren xentes que non teñan a penas nada que se dicir. Son construídos con palabras que nacen mortas, alleas a calquera estremecemento que poida facelas aletexar cara a calquera sentimento que as vivifique. ¡Ouh, as palabras, eses alentos da ánima! Cando nacen mortas e por fin cesa a súa emisión ó aire do que están feitas, deixan en nós a terrible e vertixinosa sensación propia dun estómago que se sentise desocupado, a penas un esmacelado tubular de bicicleta, unha vea exangüe,

unha canle enxoita no medio do inverno frío" (pp. 295-296).

Efectos en parte semellantes ós das digresións atopamos nas descricións, moi fermosas as paisaxísticas da natureza ou de edificios e zonas urbanas, case todas elas con matices fortemente impresionistas na atención que se presta ós olores -ás veces mesmo signos de complacencia ou felicidade, como sucede co do mar e o do xasmín-, ós sons, ás cores, á luz e ós cambios que produce sobre a percepción dos obxectos¹⁰:

"Aquele fora a súa infancia, un río inmenso e cheo de nubes baixas que o sucaban. Unha ponte vella de pronunciada e aguda luz. Un mesto neboeiro. E a cidade que se sabía traspasada pola corrente de auga que ás veces podería semellar metálica, prata ou ferro, dependendo entón dos días e da súa luz máis insensata. O río era negro canta máis luz tivera. E prata silandeira cando no inverno chegaba o neboeiro. Daquela calquera soño era posible" (pp. 29-30).

Nótese que, curiosamente, son poucas, rápidas, pero reflexo de caracteres, as que transmiten os trazos físicos dos personaxes; os psicolóxicos achégansenos mediante a voz do narrador, en especial da que traslada os precisos xuízos de Blas Carou.

Sen ningunha dúbida, Conde evitou nesta novela o uso do diálogo; perceptible, anque axilísimo, en poucas

páxinas, Lembramos agora unhas palabras de *Xa vai o griffón no vento*, obra na que o autor usa tantos procedementos metaliterarios:

"Así lle falaba o Profesor á Alumna; aínda que hai que recoñecer que, senón exactamente así, si, polo menos, de xeito bastante aproximado; pero xa se sabe que a reprodución dun diálogo exactamente tal e como se producíu, conleva a utilización do entrecomillado e esa, xunto coa globalidade dela, é unha práctica mecanográfica total máis ben pesarosa e ralentizadora, que non se sabe se estará rexistrada en algures como indefectiblemente obrigatoria ou ben se tan só é aconsellada para unha máis pulcra presentación e doada lectura" (*Griffón...*, Vigo, Galaxia, 1984, p.101).

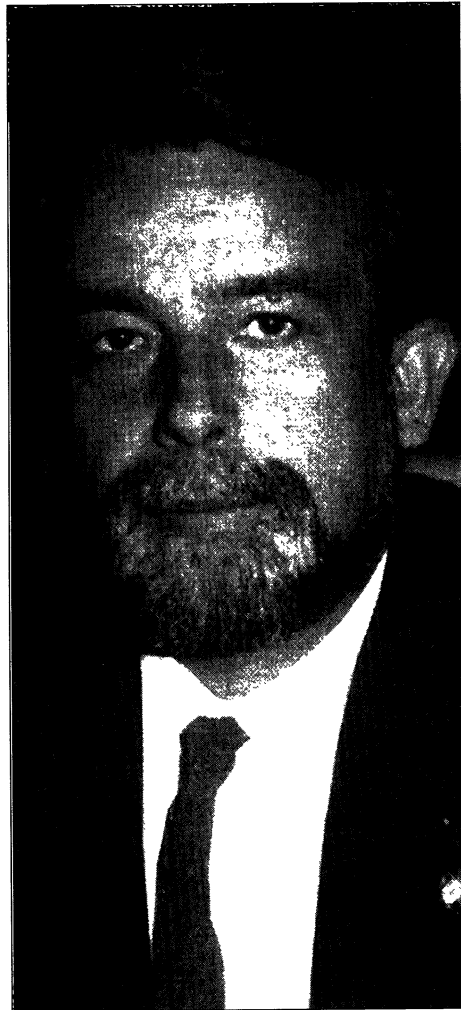
Pero xa nos comezos da súa carreira transcribiu un diálogo así:

"[...] Díxenllo. Díxome que tiña que habelo. Díxenlle que non o había. Díxome que sí. Díxenlle que non. Díxollo ao marido. Botoume unha bronca que nin diola. Que se era un inútil. Que se non tiña respecto. Que se comía a comida deles. Que peor estaba no cuartel. Que inda peor nun barco. Eu veña a calar. Si, señor. No, señora. Si, señora. No, señor. Ten razón a señora. Ten toda a razón do mundo. Señora. Señor. Ao remate perdoáronme i, entón, eu sentíme coma un cadeliño" (*Mementos de vivos*, Vigo, Galaxia, 1974, p. 27).

10. Esta é tamén unha característica propia do autor. Segue, polo demáis, coma no resto da súa obra, a predilección polo mar, a choiva, o propio de Ourense e o propio de Santiago.

Nótase en *Sempre me matan* un claro desexo de reflecti-lo máis fielmente posible coa psiconarración aquilo que nas horas de efervescentes recordos pasa pola mente do protagonista. Por iso nos temos que enfrontar, para evita-la monotonía narrativa, con varias formas de estilo indirecto: o propio da voz que conta, o que reproduce conversacións entre personaxes e o estilo indirecto libre que nos transmite, á maneira dun monólogo narrado, os pensamentos máis punxentes do emigrante-indiano. Todo o pasado se revive en poucas horas, todo se nos relata a través do filtro que supoñen os recordos, que se suceden con velocidade vertixinosa, pero nunca embarullados, dentro da cabeza de Blas. Probablemente, nun caso destas características, o estilo directo do diálogo se rexeite por artificial.

Sempre me matan non é unha novela estática, anque se desenvolva no pensamento dun home sentado varias horas. Moi ó contrario, a serie de incidentes escollidos para ir entrecendo os momentos máis salientables no transcorrer dos anos do protagonista converten a obra nunha novela de acción - a xerada polos apiñados feitos do pasado- que mantén o interese pola lectura ata a derradeira páxina. Non son alleas a este desexo as inqedanzas e as experiencias persoais do autor como home de mar, político, ourensán afincado nos arredores de Santiago e viaxeiro ós países hispanoamericanos dos que tanto aprende e nos aprende.



Unha parte importante do atractivo que defendemos débese tamén a que *Sempre me matan* trata problemas da emigración en tempos que enlazan cos de última hora. Coñecidos de moitos -mesmo dos máis xoves, que os escoitan ós seus familiares- son os casos de contrabando e doutras actividades, *non sanctas* sempre, ás que

deberon acudi-los que saíron da terra coa convicción de que o seu único obxectivo era gañar diñeiro. A visión que o autor nos proporciona da Galicia Autonómica non é moito mellor cá da Galicia famenta e clasista dos anos cincuenta: en ámbolos dous casos devén anguriosa. Sen embargo a de hoxe, ó recargarse os tons escuros nos mundos da política, o dereito e as finanzas, lévanos a un tremendo desacougo. Perduran entre nós insuperables defectos conxénitos, polo que, se xa Blas Carou é vítima na adolescencia de miserias e desprezos que o empurran á marcha, non encontra, ó volver, mans que aproveiten para o pobo a riqueza que ofrece, e sofre de novo desprezos. Unha crítica durísima acaba por probar que neste país, pretendidamente renovado, poden atoparse aínda demasiados homes pasivos, tamén demasiados traidores.

A novela abandona na súa Segunda Parte os éxitos narrados no tempo do *recordo* para se encher dos desenganos e amarguras da *memoria*; así, un problema tan especificamente galego coma o da emigración amosa a insólita faceta do fracaso no que debera ser espléndido

retorno. Con tal ollar, abondo negativo, vénsenos suxerir que os Blas Carou, botados fora por unha Galicia con irrenunciábel vocación de madrasta, han amar outras patrias: non hai lugar aquí para recuperar tempos fuxidos.

Por conseguinte, a historia dun teimudo rapaz ourensán engrandecida coa perspectiva das vivencias en máis amplas latitudes, cos alonxados recordos da infancia e coa capacidade crítica que os anos proporcionan -por moito que novas ilusións queiran transtorna-la realidade- fai desta novela un documento que, sen menoscabo das calidades literarias, e sobre todo por elas, *quere, sabe e pode*¹¹ provocar comprensión e tenrura salpicadas de dor.

Cunha atinada construción e unha coidada linguaxe, recreándose, en especial, nos contrastes de ritmo entre as frases longas e as brevísimas, a versatilidade do vocabulario, os xogos de adxectivación e as recorrencias, Alfredo Conde revalida en *Sempre me matan* o posto de honra que dende hai tempo conquistou no panorama das letras hispánicas nesta fin de século.

11. Trátase de tres verbos que aparecen, formando trío, moi repetidos na obra.

A AVALIACIÓN DOS ALUMNOS NA LOXSE

Innovacións e tratamento na comunidade autónoma galega

Ana M^a Porto Castro

Facultade de Pedagogía. Santiago

1. LIMIAR

Un dos temas que a recente aprobación da LOXSE actualiza é a **avaliación**, ó recoñecer que esta é un dos elementos que favorecen a calidade e a mellora do ensino. Así, no seu Artigo 55, establece: “Os poderes públicos prestarán unha atención prioritaria ó conxunto de factores que favorecen a calidade e mellora da ensinanza, en especial a:

- a) A cualificación e formación do profesorado.
- b) A programación docente.
- c) Os recursos educativos e a función directiva.
- d) A innovación e a investigación educativa.
- e) A orientación educativa e profesional.
- f) A inspección educativa.
- g) A avaliación do sistema educativo”.

No Artigo 62.1 indícase: “A avaliación do sistema educativo orientarase á permanente adecuación do mesmo ás demandas sociais e ás necesidades educativas e aplicarase sobre os alumnos, o profesorado, os centros, os procesos educativos e sobre a propia Administración”. Neste mesmo artigo, no seu apartado 62.2 afírmase que: “As Administracións educativas avaliarán o sistema educativo no ámbito das súas competencias”.

Deste xeito ratifícase que a avaliación constitúe un principio básico de intervención, un proceso que se estende máis alá dos alumnos: “A actividade educativa desenvolverase atendendo ós seguintes principios: (...) A avaliación dos procesos de ensinanza e aprendizaxe dos centros docentes e dos diversos elementos do sistema” (art. 2º3, e 2º3.i). Neste senso, pódese dicir que a avaliación se estende a todo o proceso, implicando á totalidade do sistema

escolar e á pluralidade de axentes que interveñen en toda acción educativa. Esta avaliación debe ser tamén respectuosa coas competencias dos centros e das administracións educativas, e eficaz, para así regula-lo funcionamento do sistema coma un todo (Bordón, 1990, p.340).

Aínda que a avaliación que propón a LOXSE se debe estender a toda a institución educativa, e non só ós alumnos, neste traballo revisámo-las novidades fundamentais no tratamento da avaliación dos alumnos a partir da LOXSE, nos distintos niveis do ensino non universitario, tal como as recolle a normativa legal da Consellería de Educación para a nosa Comunidade Autónoma.

2. INNOVACIÓNS SOBRE AVALIACIÓN NOS NIVEIS EDUCATIVOS NON UNIVERSITARIOS

A aprobación da LOXSE supón un cambio de enfoque en materia de avaliación, nos distintos niveis do ensino non universitario. O compromiso de amplia-lo proceso avaliador máis alá dos propios alumnos, constitúe, por si mesmo, un avance significativo. Sen embargo, nos diferentes niveis educativos obsérvanse aspectos particulares, segundo etapas, que é conveniente salientar.

Educación Infantil

Pódese dicir que a avaliación aparece por primeira vez nesta etapa coa

posta en práctica da LOXSE, de tal xeito que o profesor titor deberá avalia-los alumnos de idades infantís en termos cualitativos, atendendo ás capacidades por eles desenvolvidas.

Así mesmo, no proceso de avaliación, recollerase a información referida a aquelas medidas de reforzo que, tanto na escola coma na familia, contribúen a facilita-lo desenvolvemento das funcións dos alumnos.

Educación Primaria

Neste nivel do ensino aparecen importantes innovacións. Por unha banda, a avaliación enténdese dun xeito máis amplo, ó contemplar Coñecementos, Procedementos e Actitudes. Por outra, ten un carácter individualizado. Para cada alumno cómpre redacta-lo informe de avaliación que recolle a súa situación en relación coa consecución dos obxectivos, sinalando, así mesmo, os logros e dificultades máis significativos, e, se é o caso, as medidas de reforzo educativo ou de adaptación curricular aplicadas ou que se deberán aplicar.

No referido á promoción, a decisión de que un alumno permaneza un ano máis nesta etapa só se poderá adoptar unha vez.

Nesta etapa educativa elabóranse dous tipos de informes: o **Informe Individualizado Ordinario**, realizado polo profesor titor ó final de cada ciclo, e o **Informe Individualizado Extraordinario**,

que se redactará en tres situacións: cando o alumno se traslade a outro centro sen remata-lo ciclo, cando se traslade a outro centro sen remata-lo ciclo, cando se traslade o titor, e cando, excepcionalmente, se altere a adscrición funcional do titor sen remata-lo ciclo.

Educación Secundaria Obrigatoria

Na derradeira etapa do ensino obrigatorio, entre as innovacións que establece a LOXSE hai que salienta-la supresión da sesión de avaliación extraordinaria de setembro, e novos aspectos referidos á promoción dos alumnos.

Neste senso, aínda que ata este momento a promoción era de curso a curso, a partir de agora será do primeiro ó segundo ciclo, e do terceiro ó cuarto curso. O equipo de profesores será quen tome a decisión acerca da promoción dos alumnos avaliados negativamente, atendendo non tanto ó número de materias suspensas (un máximo de dúas, como viña sendo norma), senón considerando a consecución (ou non consecución) dos obxectivos xerais do ciclo ou curso, en termos globais.

Cómpre sinalar, así mesmo, a posibilidade que se ofrece ó alumno de permanecer unha segunda vez ó remate dun ciclo ou curso distinto, se o equipo de profesores, asesorado polo Servicio de Orientación, e oídos o alumno e mailos seus pais, estima que ten posibilidades de obte-lo título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria.

Tal como ocorre na educación primaria, os resultados da avaliación recolleranse no informe de avaliación individualizado ordinario, elaborado polo profesor titor, e no informe extraordinario, para aquelas situacións que así o requiran.

Finalmente, cómpre salientar que nos tres niveis educativos destaca como innovación importante a toma de medidas de Adaptacións Curriculares (AC) ou de Reforzo Educativo (RE), naqueles casos nos que se considere necesaria. No caso da Educación Infantil, estas medidas recóllense no Expediente Persoal do Alumno (no Informe de Avaliación Anual); na Educación Primaria, no Expediente Académico e nas Actas de Avaliación; por último, na Educación Secundaria Obrigatoria, recóllense no Expediente Académico e máis no Informe de Avaliación Individualizado.

3. AVALIACIÓN DO ALUMNO NA LOXSE E NORMATIVA QUE A DESENVOLVE

Para facilitar e regula-lo proceso de avaliación dos alumnos nos diferentes niveis do ensino non universitario, a Administración educativa establece as disposicións que a deben rexer. Para o caso da nosa Comunidade Autónoma, a normativa que afecta tanto á Educación Infantil, coma á Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria pódese concretar nos seguintes puntos:

Educación Infantil

O Decreto 426/1991, do 12 de decembro (DOG do 14-1-92), no seu Artigo 10, referido a **que** avaliar, di: "O profesorado de Educación Infantil avaliará o proceso de ensino, a súa práctica docente e o desenvolvemento das capacidades dos nenos e nenas, de acordo cos obxectivos xerais da etapa e a través dunha avaliación que permita mellora-la práctica educativa".

No que atange a como avaliar, no punto 5 do Anexo, sinalase o seguinte: "Avaliación *global* (en tanto que afecta a tódolos aspectos implicados no

feito educativo, coas interrelacións que entre eles se establecen); *continua* (porque os alumnos se avalían de forma sucesiva ó longo de todo o proceso), e *formativa* (porque permite ó profesorado averiguar que cambios se producen cando se intervén con novos axustes)".

Para levar a cabo a avaliación nesta etapa, o profesor titor deberá facer uso dos seguintes instrumentos:

- *Expediente Persoal*, que consta de tres partes:
- *Ficha de Avaliación Inicial*, elaborada polo Centro e na que se recollen

EDUCACIÓN INFANTIL (Orde 5-5-93, DOG do 19 de Maio)

COMO	
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliación global, continua e formativa. • Observación directa e sistemática. • Expresada en termos cualitativos 	
QUE	QUEN
• Relacións profesorado-alumnos.	Profesorado.
• Relacións alumnos.	Profesorado.
• Coordinación profesorado.	Profesorado.
• Coherencia entre os distintos niveis.	Profesorado.
• Frecuencia e calidade de relacións Familia-Escola.	Art. 8.2
• Interaccións coa comunidade.	Art. 8.3
• Recursos.	Profesorado (Orde 6-5-92, DOG do 21 de Maio)
• Desenvolvemento das capacidades dos alumnos.	Titor
• Preparación.	Cada profesor e maila Inspección (Orde 17-8-92 DOG do 26 de Agosto, Art. 17)
• Proxecto curricular.	Inspección (Orde 17-8-92, DOG 26 de Agosto, Art. 17)

datos facilitados pola familia, informes psicolóxicos, médicos..., datos recollidos polo titor nas primeiras semanas do curso mediante o uso da técnica de observación.

- *Ficha-Informe de Avaliación Anual*, elaborada polo mestre titor ó finalizar cada curso escolar. Nela faranse constar los datos obtidos polo profesorado ó longo de todo o proceso de avaliación continua. Naqueles casos que sexa necesario, reflectirá as medidas de Reforzo Educativo (RE) ou Adaptación Curricular (AC).

- *Informe de Avaliación Final*, que será cuberto polo mestre titor ó remate da etapa.

- *Información ás Familias*, que elaborará o profesor titor para remitir ás familias cada trimestre.

Educación Primaria

No Decreto 245/1992, do 30 de xullo (DOG do 14 de agosto), no Artigo nº 13 sinálase o seguinte: “O profesorado de Educación Primaria avaliará o proceso de ensino, a súa práctica docente e o desenvolvemento das capacidades de nenos e nenas de acordo cos obxectivos xerais da etapa. Avaliará, así mesmo, o proxecto curricular, a programación docente e a súa aplicación efectiva con corde coas características do centro e dos/as alumnos/as”.

Nesta etapa, o profesor titor levará a cabo unha avaliación inicial de cada alumno, referida á súa escolarización en Educación Infantil e ós aspectos médicos, psicopedagóxicos, persoais e familiares de interese para o seu desenvolvemento no medio escolar. Asemade, leva-

EDUCACIÓN PRIMARIA (Orde 6-5-93, DOG do 20 de Maio)

COMO	
Avaliación global, continua e formativa.	
QUE	QUEN
• Desenvolvemento das capacidades dos alumnos de acordo cos obxetivos xerais da etapa.	Profesorado.
• Procesos de ensino.	Profesorado.
• Práctica docente.	Profesorado.
• Desenvolvemento proxecto curricular.	Profesorado.
• Programación docente coa súa aplicación efectiva de acordo coas características do centro e dos alumnos.	Profesorado.
• Coñecementos, procedementos e actitudes.	Profesorado. A Inspección técnica de Avaliación asesora e supervisa o desenvolvemento do proceso de Avaliación.

Art. 13 do Decreto 245/1992, do 30 de Xullo

rá a cabo un proceso de avaliación continua na que os datos se recollerán nos termos: Progresá Adecuadamente (PA) ou Necesita Mellorar (NM).

Os instrumentos de avaliación que se utilizarán na Educación Primaria son:

- *Expediente Académico do Alumno*, no que se farán constar os datos de identificación do Centro, datos persoais do alumno, resultados da avaliación, decisión respecto da promoción e, se é o caso, as medidas de reforzo educativo ou de adaptación curricular.

- *Actas de Avaliación*, nas que se consignarán os resultados da avaliación dos alumnos ó final de cada un dos tres ciclos.

- *Informes de Avaliación Individualizados*, de dous tipos: os informes ordinarios e os informes extraordinarios.

- *Libro de Escolaridade*, no que se recollen as incidencias da escolarización do alumno, os resultados da avaliación e as decisións relativas á súa promoción académica.

Finalmente, o resultado da avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe do alumno farase constar na Acta de Avaliación Final do Ciclo, no Expediente Académico do alumno e no Libro de Escolaridade.

Así mesmo, e de acordo co proxecto curricular do centro, o titor envia-

rará trimestralmente ás familias un informe escrito en relación co progreso do alumno.

Verbo da promoción dos alumnos de Educación Primaria, a decisión será adoptada polo mestre tutor tendo en conta os informes do equipo de profesores e os resultados da avaliación. Cando a decisión sexa negativa, será preceptivo unha audiencia cos pais. Agora ben, independentemente de que o alumno sexa promocionado ou non, deberanse tomar medidas educativas complementarias para aqueles alumnos que obteñan unha avaliación negativa, co fin de que acaden os obxectivos non superados.

Finalmente, segundo o establecido no Artigo 14^o.3 do Decreto 245/1992, do 30 de xullo, a decisión de que un alumno permaneza un ano máis na Educación Primaria só se poderá adoptar unha vez ó longo da etapa.

Educación Secundaria Obrigatoria

O Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia e dispón, no seu Artigo 11, que a avaliación será continua e integradora, aínda que diferenciada por áreas e materias optativas do currículo, e levarase a cabo tendo en conta os obxectivos educativos e os criterios de avaliación establecidos polo currículo desa etapa (A Orde do 25 de abril de 1994, DOG do 18 de maio, recolle no seu Artigo 2^o as mesmas disposicións).

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA
(Orde 25-4-95, DOG do 18 de Maio)

QUE	QUEN
• Aprendizaxe dos alumnos de acordo cos obxetivos xerais da etapa.	Equipo de profesores de cada grupo de alumnos coordinados polo profesor titor.
• Procesos de ensino.	Profesorado.
• Práctica docente en relación coa consecución dos obxetivos educativos do currículo.	Profesorado.
• Proxecto curricular.	Profesorado.
• Preparación da práctica docente.	Profesorado.
• O desenvolvemento real do currículo en relación coa súa adecuación ás necesidades educativas do centro e ás características específicas dos alumnos.	Profesorado.

Cadro 3

Na Orde do 30 de outubro de 1992 (BOE do 11 de novembro) establécense os elementos básicos dos informes de avaliación e os requisitos formais derivados do proceso de avaliación precisos para garantir a mobilidade do alumnado.

O profesor titor é o encargado de efectuar a avaliación inicial dos alumnos ó comezo da Educación Secundaria Obrigatoria, co fin de coñecer o grao de desenvolvemento acadado nos aspectos básicos da aprendizaxe e no dominio dos contidos das distintas áreas, nos termos que se establezan no Proxecto Curricular do Centro.

Como mínimo, ó longo do curso deberán realizarse tres sesións de avaliación, coincidindo a última coa avaliación final.

Cómpre tamén salientar que cando no proceso de avaliación se obser-

va que o progreso do alumno non responde ós obxetivos programados, os profesores tomarán as medidas que procedan de reforzo educativo ou de adaptación curricular.

En relación coa avaliación, o titor realiza así mesmo as seguintes funcións:

- O seguimento dos procesos de ensino-aprendizaxe.
- A organización e a presidencia das sesións de avaliación do seu grupo, coordinando as informacións que os profesores posúen de cada alumno.
- A información ós alumnos, ós profesores, ós pais ou tutores legais de todo aquilo relacionado coa actividade e có rendemento académico.
- A cubrición e custodia dos documentos de avaliación.

Polo que atangue ós instrumentos que se utilizarán no proceso avaliador nesta etapa, destacan:

- *O Expediente Académico*, no que se recollen os datos de identificación do centro; os datos persoais do alumno; os resultados das avaliacións finais, cando os alumnos sexan promovidos, ou no caso do cuarto curso, ó remata-la escolaridade; as decisións de promoción de ciclo ou curso; as medidas de adaptación e diversificación curricular que se tomaron; a proposta de expedición do título de Graduado en Educación Secundaria (no seu caso); copia da certificación expedida ó alumno ó finaliza-la etapa, na que se acrediten os anos cursados e as cualificacións obtidas nas distintas áreas e materias optativas; e constancia da entrega ó alumno do Libro de Escolaridade ó remate do ensino básico.

- *O Libro de Escolaridade*, que recolle as cualificacións e decisións relativas ó progreso académico do alumno, que terá un valor acreditativo dos estudos realizados, a información relativa ós cambios de centro, a certificación dos anos de escolarización, as decisións sobre a promoción ó ciclo ou curso seguinte e a proposta, cando proceda, de expedición do título de Graduado en Educación Secundaria.

A solicitude do Libro de Escolaridade deberá facela o centro educativo, de acordo co procedemento establecido pola Orde do 25 de outubro de 1993 (DOG do 26 de novembro).

- *As Actas de Avaliación Final*, que se cumprimentarán en xuño na última sesión de avaliación do primeiro ciclo e de cada un dos cursos do segundo ciclo. Non haberá avaliación extraordinaria no mes de setembro. As actas recollerán as decisións sobre promoción de ciclo ou curso, e de expedición do título de Graduado en Educación Secundaria, e serán firmadas por tódolos profesores do grupo, co visto e prace do director do Centro.

- *Os informes de Avaliación Individualizados*. O titor elabora ó final do primeiro ciclo e do terceiro curso da ESO un informe de avaliación individualizado ordinario. Será tamén o titor o encargado de realiza-los informes individualizados extraordinarios nos casos que proceda.

A información ás familias farase trimestralmente, e por escrito. Ó remate do ciclo ou curso, informarase por escrito ó alumno e á súa familia sobre os resultados da avaliación final, incluíndo a decisión do equipo avaliador sobre a promoción ó ciclo ou curso seguinte, ou sobre a permanencia e as medidas adoptadas, se proceden, para que o alumno acade os obxectivos programados.

Neste senso, o Artigo 15.2º do Decreto 78/1993, do 23 de febreiro, dispón: "A decisión de que un alumno permaneza un ano máis nun ciclo ou curso poderase adoptar só unha vez, ben ó remata-lo primeiro ciclo ou un dos cursos do segundo ciclo".

Do mesmo xeito ca na educación primaria, o alumnado de ESO que permaneza un ano máis no ciclo ou curso, será promovido ó ciclo ou curso seguinte, coas medidas oportunas de adaptación curricular, aínda que non acadase os obxectivos programados. Sen embargo, con carácter excepcional, se os alumnos son maiores de dezaseis anos, o equipo de profesores, e no seu caso os responsables dos servicios de orientación, oídos o alumno e mailos seus pais, e previa avaliación psicopedagóxica e informe da Inspección Educativa, poderán establecer un programa de diversificación curricular individualizado, coa finalidade de que o alumno acade as capacidades xerais da etapa. Así, segundo o Artigo 15.2º do Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, o alumnado terá a posibilidade de permanecer unha segunda vez, ó remate dun ciclo ou curso distinto, se o equipo de profesores e o servicio de orientación estiman que ten posibilidades de obter o título de Graduado en Educación Secundaria.

4. A MODO DE SÍNTESE

Resumindo, consideramos conveniente salientar, por unha banda, que a avaliación é un proceso sistemático e multidimensional de recollida de información, coa finalidade de mellorar os procesos de ensino-aprendizaxe e axudar na toma de decisións. Agora ben, existen distintas formas de aproximarnos á avaliación, atendendo ó propósito que esta persiga. Askling (1991-pp. 14-15) reconece a necesidade de entender a avaliación

dun xeito amplo, de forma que proporcione unha descrición significativa e positiva do que fan os alumnos.

Por outra banda, compre dicir que a recente aprobación da LOXSE actualiza o tema da avaliación, ó recoñecer que esta é un dos elementos que favorecen a calidade e mellora do ensino. Neste senso, da revisión da LOXSE en materia de avaliación na Comunidade Autónoma Galega, pódese destacar como punto esencial, a extensión da avaliación formal á Educación Infantil. Esta avaliación global, continua e formativa terá un marcado carácter cualitativo e deberá ser remitida ós pais ó remate de cada trimestre. Na Educación Primaria destacan, por unha banda, a consideración desta etapa educativa como un todo, permitindo ó alumno repetir curso unha vez ó longo da etapa (ata o de agora o alumno podía repetir despois de finalizar cada un dos ciclos -Inicial e Medio-, que agora se engloban na Educación Primaria, e cada un dos cursos da 2ª etapa, ata completala súa escolaridade ós catorce anos, ou con prórroga ata ós dezaseis), e pola outra, a elaboración do Informe Individualizado Ordinario e, no seu caso, Extraordinario, que se terá en conta para poder realizar un axeitado seguimento do proceso de ensino-aprendizaxe de cada alumno, así como unha acción tutorial e orientadora personalizada. Na ESO, cómpre salientala supresión da sesión extraordinaria de avaliación de setembro e a repetición dun curso ó longo da mesma, coa posibilidade de que o alumno poida repetir

una segunda vez, naqueles casos específicos contemplados na Lei.

Finalmente, para poder observar,

de modo gráfico, os trazos máis novidosos, comúns e diferenciadores nas etapas do ensino obrigatorio, presentámo-lo seguinte Cadro 4.

TRAZOS COMÚNS E DIFERENCIADORES NOS DISTINTOS NIVEIS EDUCATIVOS

E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA OBRIGATORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliación global, continua e formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliación global, continua e formativa. • Informe individualizado: <ul style="list-style-type: none"> - Ordinario: Ó remate de cada ciclo. - Extraordinario. • Repetición dun curso ó longo da etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliación continua e integradora, aínda que diferenciada por áreas e materias optativas do currículo. • Informe individualizado: <ul style="list-style-type: none"> -Ordinario: Ó remate do primeiro ciclo e terceiro curso. - Extraordinario. • Repetición dun curso ó longo da etapa. • Posibilidade de permanecer unha segunda vez, ó remate do ciclo, nun curso distinto, se ten posibilidades de obte-lo título de graduado en ESO.

Cadro 4

BIBLIOGRAFÍA

Asking, B (1991): "Decentralization and quality control", en R. Stake (Ed.): *Advances in program evaluation*, Connecticut, JAI Press, 7-30.

Cuesta Fernández, R. (1990): "Del bachillerato a la educación secundaria: las enseñanzas medias en la Reforma del Sistema Educativo", *Bordón*, 42 (3), 289-298.

Deseño Curricular Base de Educación Infantil (1992). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela: Grafínova.

Deseño Curricular Base de Educación Primaria (1992). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela: Grafínova.

Decreto 426/1991, do 12 de decembro, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 14-1-92.

Orde do 5 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 19 de maio.

Decreto 245/1992, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 14 de agosto.

Orde do 6 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación na Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 20 de maio.

Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria

- Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 2 de abril.
- Orde do 25 de abril de 1994, pola que se regula a avaliación na Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG do 18 de maio.
- Gómez Dacal, G. (1990): "La educación infantil y primaria en la Reforma Educativa que impulsa la L.O.G.S.E.", *Bordón*, 42(3), 275-288.
- Lei Orgánica 1/1990, do 3 de Octubre, de Educación Xeral do Sistema Educativo. BOE do 14 de Octubre de 1990.
- Orden Hoz, A. De (1990): "Propuesta curricular en la Reforma del Sistema Educativo. Presentación", *Bordón*, 42 (3), 245-255.
- Tiana Ferrer, A. (1990): "La reforma educativa y curricular de los años noventa", *Bordón*, 42 (3), 305-312..

O MALTRATO INFANTIL

desde a perspectiva dos profesionais da educación

José Manuel Suárez Sandomingo
Dirección Xeral da Familia

INTRODUCCIÓN

A preocupación social polo problema dos malos tratos na infancia iniciouse hai uns 30 ou 35 anos. Os primeiros en analizar este problema foron algúns investigadores estadounidenses, ingleses e franceses. A repercusión dos seus estudos motivou que neses países se desenvolvese rapidamente unha sensibilización xeral polo tema no eido social e profesional.

Sen embargo, os comezos desta sensibilización non resultaron nada fáciles. En efecto, unha cuestión, que ata entón fora ignorada, por non dicir tacitamente negada, chegou a suscitar, ó saír á luz, un certo escándalo e preocupación entre os axentes sociais e os membros da comunidade.

Malia a todo, a denuncia dos malos tratos extremos deu lugar a unha conciencia social dos casos inter-

medios e das situacións que non sendo, en principio, consideradas como malos tratos, acabarían por recibir esta denominación.

DEFINICIÓN

No ano 1962, Kempe e outros definiron o maltrato físico infantil co nome de síndrome do neno golpeado, describíndoo deste xeito (1962, 17): "uso da forza física, de forma intencional non accidental, dirixido a ferir, mancar ou destruír un neno, exercido por parte do pai ou dalgunha persoa encargada do cuidado do menor"¹. Desde entón, o termo maltrato foi gañando novas connotacións, adscritas a outros eidos da vida do neno (psíquico, emocional, sexual, etc.).

Debido ás diferentes aportacións ó concepto de malos tratos nestes últimos anos, o campo das actuacións profesionais e de denuncia pública tamén

1. Kempe, Ch., e outros (1962): "The battered child syndrome", *Journal of American Medical Association*, 181, 17-24. A cita, que está en inglés no documento orixinal, traducímolos ó galego por propia iniciativa e baixo a nosa responsabilidade.

augmentou. De feito, demándase unha maior responsabilidade dos pais e das institucións cara ós nenos, coa finalidade de mellora-la súa calidade de vida. Así, recollendo as diferentes consideracións feitas, podemos, nun senso amplo, defini-lo maltrato ou desatención grave tal como o fan Wasserman e colaboradores (1983)²: "situación que é a expresión final dun proceso de desestructuracións na interacción familiar. As formas crónicas ou permanentes, ás que dá lugar, inciden no desenvolvemento do neno, producíndolle desaxustes na súa personalidade e conducta."

Por outra parte, o profesor Pául Ochotorena (1987), nun estudio titulado "Maltrato y abandono infantil. Identificación de factores de riesgo", no que recolle a tese sociolóxica de Belsky (1980), sinala que o maltrato infantil supón a incardinación de múltiples interaccións entre o individuo, a comunidade e a cultura, na que están inmersos tanto a familia como o propio individuo. Neste sistema interactivo, Pául Ochotorena (1987, 37) explica as variables que interveñen no proceso do maltrato (Cadro 1).

Como se pode observar, os factores que motivan os malos tratos infantís son múltiples, e neles interveñen as variables sinaladas: neno, familia e comunidade, e mailo que engloba a todos eles, é dicir, a cultura ou modelo cultural adoptado pola sociedade na que viven. Sobre isto último, Belsky (1980, 330) di que "o maltrato infantil é unha consecuencia tanto da pro-

pia historia da infancia dos pais coma dos valores e prácticas da crianza infantil que caracterizan á sociedade ou subcultura na que o individuo, a familia e a comunidade se atopan inmersos".

Hai que dicir tamén que, aínda que se poden dar formas de maltrato diferenciadas (maltrato físico, maltrato emocional, abandono físico, abandono emocional ou abuso sexual), estas, na maioría dos casos, preséntanse como conxuntos formados por varios tipos de maltrato sobre un mesmo individuo; é dicir, pode haber maltrato físico e emocional ou abuso sexual, maltrato físico e emocional, etc. Isto supón que, na práctica, sexa difícil distingui-las situacións nas que se produce un só tipo de maltrato, e máis aínda establece-las consecuencias propiciadas por cada un deles.

Ademais dos catro tipos de maltrato clásicos (maltrato físico, abandono físico ou negligencia, abuso sexual, e maltrato emocional), poden designarse como tales a mendicidade, a corrupción, a explotación laboral e o maltrato prenatal dos menores. Este último ten que ver coa presenza, nos recién nados, de alteracións nos seus patróns normais de desenvolvemento, imputables ó consumo de drogas, alcohol, ou á falta de cuidados por parte da nai durante o embarazo. Sen embargo, non nos imos referir a eles cando tratémo-las circunstancias que rodean a súa detección e a intervención neles dos profesionais da educación, posto que os seus efectos non son de fácil percepción desde a escola.

2. Wasserman, e outros (1983): "Going beyond abuse: maladaptive, patterns of interaction in abusing mother/infant pairs", *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 22, 245-252.

DESENVOLVEMENTO ONTOXETÉTICO	MICROSISTEMA	ECOSISTEMA	MACROSISTEMA
<ul style="list-style-type: none"> • Historia de malos tratos. • Historia de desatención severa. • Rexeitamento emocional e falta de calor afectivo na infancia. • Ausencia de experiencia no coitado do neno. • Ignorancia sobre as características evolutivas do neno e as súas necesidades • Historia de desarranxo e ruptura. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Nai/Pai</div> <p>1) Problemas Psicopatolóxicos. Depresión. Alcohólico. Drogodependencias. 2) Falta de empatía. 3) Pouca tolerancia ó estrés. 4) Estratexias de coping desaxeitadas.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Neno</div> <ul style="list-style-type: none"> • Prematuro. • Baixo peso ó nacer. • Pouco extravertido. Apático. • Temperamento difícil. • Hiperactivo. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Interacción Nai-Pai-Neno</div> <ul style="list-style-type: none"> • Desaxeitada. • Ciclo ascendente de conflito e agresión. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Conflito marital</div> <ul style="list-style-type: none"> • Desaxeitada. • Ciclo ascendente de conflito e agresión. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Nº de membros na familia</div> <p>Fillos non desexados.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Traballo</div> <p>1) Desemprego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de cartos • Destronamento • Autoestima • Estrés marital <p>2) Insatisfacción laboral. 3) Tensión no traballo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Vecindade</div> <p>1) Illamento. 2) Falta de soporte social.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Clase social</div>	<p>1) Crise económica e enerxética. 2) Alta mobilidade social. 3) Tendencia á violencia. 4) Tendencia ó castigo físico na educación. 5) Actitude cara á infancia. 6) Actitude cara á familia, a muller, a paternidade-maternidade.</p>

O COMPROMISO DOS ENSEINANTES COA DEFENSA DOS DEREITOS DA INFANCIA

Unha das necesidades coa que se atopan os ensinantes que están en contacto directo coa infancia é a de saber detectar e resolver, do mellor xeito posible, os casos de malos tratos dos rapaces cos que traballan. Por iso, imos tratar de pór en claro algunhas dúbidas que aqueles teñen sobre este problema, e propoñerlles, así mesmo, unha serie de pautas de intervención. Con elas, poderán actuar con prontitude, seguindo as canles oportunas para acadala solución adecuada ó problema o máis rapidamente posible.

Os profesionais da educación engaden moitas veces a súa desesperanza á falta de coñecementos sobre este tema, ó considerar de difícil solución as situacións de malos tratos, debido entre outras as seguintes razóns:

- O considera-lo campo familiar como un espacio acoutado e inviolable no que os pais son os executores das normas e os únicos propietarios dos seus fillos.
- A falta de compromiso moral claro e de atención ampla á infancia por parte dalgúns profesionais.
- O pensamento de que as solucións aportadas ó problema non van ser tidas en conta ou serán aplicadas de forma pouco efectiva.
- A forma diferente que teñen os profesionais de entender este problema.

- As condicións sociais, educativas, culturais e ata políticas e económicas que en último termo están implicadas no maltrato e que o presentan como unha tarefa difícil de abordar e tediosa no seu proceso.

Co proxecto de “lei de protección xurídica do menor e da modificación parcial do Código Civil” -actualmente en trámite parlamentario- estase a poñer fin á exclusividade da atención familiar, estendéndose esta atención ó eido social. No artigo 2.1 do devandito proxecto de lei, dentro das **obrigas dos cidadáns e deber de reserva**, dise que “toda persoa que detecte unha situación de risco ou posible desamparo dun menor debe comunicárllelo á autoridade ou ós axentes máis próximos, sen prexuízo de prestarlle o auxilio inmediato que precise”. Seguidamente, no punto 2 do citado artigo, engádesse: “Calquera persoa que teña coñecemento de que un menor non está escolarizado ou non asiste ó centro escolar de forma habitual e sen xustificación, durante o período obrigatorio, poñerao en coñecemento das autoridades públicas competentes, que adoptarán as medidas necesarias para a súa escolarización”, solicitando a consabida reserva das autoridades e das persoas que, pola súa profesión ou función, coñezan o caso.

Por outra banda, o deber de atención inmediata ó menor ven sinalado no artigo 3 do mesmo texto legal, no que se manifesta que “as Autoridades e Servicios Públicos teñen a obriga de presta-la atención inmediata que precise calquera menor, de actuar, se corres-

ponde o caso ó seu ámbito de competencias ou de trasladalo ó órgano competente, e de poñelos feitos en coñecemento dos representantes legais do menor, ou cando sexa necesario, do Ministerio Fiscal”.

Así pois, cando quede aprobado o proxecto de lei, os posibles pretextos que se poidan alegar ante unha situación de risco para o neno, quedarán fóra de lugar. Requirirase, así, a calquera persoa e, máis aínda, a calquera profesional dos servicios públicos - entre eles, os mestres e mailos educadores - que traten de aclarar, na medida das súas posibilidades, os problemas dos nenos, mediante os mecanismos de protección e intervención xerados pola sociedade e as súas institucións, para mellora-la súa calidade de vida e o seu desenvolvemento integral.

A intervención dos educadores e mestres a través da escola nos casos de maltrato

A escola é a primeira institución social, fóra do contexto familiar, que se ocupa do desenvolvemento integral do neno. As escolas infantís acollen a maior parte da poboación onde se dan casos de malos tratos a nenos (menores de 3 anos).

Os educadores e mestres, polo seu contacto continuado cos nenos, son quizais os que poden levar un seguimento máis detallado da súa evolución, e facer unha avaliación das consecuencias que un determinado tipo de intervención lles pode traer.

Entre os referentes básicos para a detección de casos de maltrato, pódense citar dous principalmente. Por unha banda, está a observación do estado físico e do comportamento do neno, e por outra, a información da situación xeral da familia. A continuación imos desenvolver estes dous aspectos.

1. OBSERVACIÓN DO ESTADO FÍSICO E DO COMPORTAMENTO DO NENO

É fácil que o persoal educativo, ó traballar directamente co neno, observe e perciba nel, de forma case inmediata, calquera cambio físico ou emocional. Estes cambios poden indicar se o neno sofre ou non maltrato, e de que clase.

A continuación imos expoñer algúns dos efectos que se dan, segundo o tipo de maltrato:

Maltrato físico

Considérase maltrato físico calquera acción, non accidental, levada a cabo polos pais, ou persoas adultas achegadas ó neno, que provoque lesións ou enfermidade nel ou que poña en perigo a súa vida. Estes son os síntomas propios deste tipo de maltrato:

- Mazaduras no rostro, labios, lombo, nádegas, torso ou coxas, con formas anormais, apuntando en diferentes direccións, con mostras do obxecto que as produciu. A localización no tempo sitúase, principalmente, tras un período de ausencia, fin de semana ou vacacións escolares.

- Queimaduras de cigarros de forma alongada que cobren toda a superficie da planta dos pés ou das palmas das mans, o lombo ou as nádegas, ou queimaduras feitas con líquidos ferventes en xenitais.

- Fracturas no cranio, nariz, ou queixadas; en espiral, nos ósos longos (brazos e pernas). Estas están en diferentes fases de cicatrización. Normalmente aparecen fracturas múltiples e os membros doen ou están inchados. Poden ser indicio de maltrato as fracturas producidas en menores de dous anos.

- Feridas ou raspaduras na boca, labios, enxivas, ollos, xenitais externos ou na parte posterior dos brazos, pernas, torso, etc.

- Lesións abdominais, con inchazón, dor localizada, e vómitos constantes.

- Sinais de trabadas humanas.

En canto ós indicadores emocionais ou comportamentais, poderanse apreciar no neno maltratado fisicamente os seguintes síntomas:

- Amósase cauteloso no contacto cos adultos. Na escola, o neno non maltratado acepta a proximidade física dos coidadores e mestres, mentres que o neno maltratado a evita, retrocedendo ás veces ante a presenza daqueles.

- É cismeiro cando os demais nenos choran.

- Exhibe conductas extremas (agresividade ou rexeitamento extremos) que non son axeitadas para o seu comportamento evolutivo.

- Parece ter medo de seus pais, de ir á casa, ou chora cando se ten que ir da escola.

Abandono físico ou negligencia

É aquela situación temporal ou permanente na que se desatenden as necesidades físicas básicas do neno por parte dos seus pais ou coidadores (alimentación, hixiene, protección e vixilancia ante as situacións potencialmente perigosas, e/ou coidados médicos). Entre as manifestacións no neno dos devanditos abandono físico ou negligencia podemos cita-las seguintes:

- Este está constantemente sucio, con escasa hixiene, famento ou inapropiadamente vestido.

- Maníéstase canso e con apatía permanente.

- Ten problemas físicos, necesidades médicas non atendidas ou está sen face-las revisións médicas.

- Pide ou rouba constantemente comida.

No que se refire ó comportamento, hai que destacar nestes rapaces as seguintes actuacións:

- A súa colaboración en accións de tipo delictivo (vandalismo, prostitución, drogadicción, etc.).

- A falta de asistencia á clase, por quedárense durmidos.

- A adiantada chegada á escola, e a marcha tardía.

- A afirmación de que non os coída ninguén.

Abuso sexual

Isto fai referencia a calquera contacto sexual entre un menor de 18 anos e un familiar ou achegado, que abusa desde a súa posición de autoridade. Dáse principalmente coas nenas, en actos de violación ou de chantaxe emocional.

Algúns dos comportamentos que manifestan os nenos dos que se abusa sexualmente son estes:

- Son reservados e rexeitantes, e teñen fantasías e conductas infantís, que non poden facer crer que son atrasados.

- Manteñen escasas relacións cos compañeiros.

- Cando teñen que facer actividades nas que se require cambio de vestimenta (ximnasia, por exemplo) non queiren cambiarse onda os demais, ou poñen impedimentos á hora de realiza-las actividades físicas.

- Cometén accións delictivas, co fin de chama-la atención; ou fúganse, sobre todo se son adolescentes.

- Parecen ter coñecementos sexuais impropios da súa idade, ou demasiado complexos.

- Din que foron atacados polo seu pai ou por un mestre.

Maltrato emocional

No maltrato emocional hai cara ó neno, por parte dos seus coidadores, unha actitude de hostilidade crónica en forma de insulto, escarnio, desprezo, crítica ou ameaza de abandono, e un constante bloqueo das iniciativas de interacción con outros nenos (encerro no fogar).

As características físicas que definen este maltrato son:

- “Ananismo psicosocial”: Trátase dunha síndrome que consiste nun atraso do crecemento por privación afectiva. Estes nenos teñen unha estatura baixa e membros inferiores curtos, e cranio e cara maiores cós que lles correspondería ter pola súa idade. Son delgados e están desnutridos; teñen os cabelos fráxiles e placas de alopecia visibles, e a pel fría e lixugada.

- Perturbacións na adquisición da linguaxe.

Entre os indicadores comportamentais hai que sinalar:

- Perturbacións nos ritmos de sono, problemas coa comida. En nenos maiores, problemas de enurese e presenza de hábitos máis infantís: chupa-lo dedo, trabar ou abanearse continuamente.

- Inhibición no xogo.

- Atrasos no desenvolvemento emocional ou intelectual.

2.- INFORMACIÓN SOBRE O COMPORTAMENTO E ACTITUDE DOS PAIS

A obtención de información sobre a actitude e comportamento dos pais ou titores cos seus fillos ou tutelados, farase a través de entrevistas e contactos habituais que o persoal da escola manterá con eles. Estas conversas cos pais e cos titores, e a observación do seu comportamento durante as mesmas, pode proporcionar unha visión do que opinan do seu fillo ou tutelado, e de como o tratan.

En xeral, pódese sospeita-la existencia dalgún tipo de maltrato se os pais ou os titores adoptan algunha das seguintes actitudes:

Maltrato físico

- Un dos proxenitores ou titores menciónase a si mesmo como obxecto de maltrato na súa infancia.

- Ante as faltas cometidas polo neno, imponse unha disciplina severa e inapropiada para a súa idade.

- Non dá ningunha explicación sobre as lesións do neno, ou estas son ilóxicas, non convincentes ou contradictorias.

- Parece non preocuparse polo neno.

- Considera o neno dun xeito significativamente negativo (ex.: malo, perverso, un monstro, etc.)

- Ten unha personalidade psicópata ou psicótica.

- É alcohólico.

- Intenta ocultar-la lesión do neno ou protexe-la identidade do responsable desta.

Abandono físico

- Un dos proxenitores ou titores leva o neno moi cedo á escola e recólleo moi tarde.

- Abusa de drogas e/ou alcohol.

- Presenta a vida no fogar como caótica.

- Amosa unha apatía ou nulidade evidente.

- Afirma que o neno está enfermo mentalmente ou ten un baixo nivel intelectual.

- Mantén que o seu fillo ou tutelado está afectado por unha enfermidade crónica.

- Ponse el mesmo como exemplo de negligencia na súa infancia.

Abuso sexual

- O proxenitor ou titor é extremadamente protector e celoso da nena

- Sufriu abuso sexual na súa infancia

- Está frecuentemente fóra do fogar.

Maltrato emocional

- A conducta dos nenos emocionalmente maltratados e emocionalmente perturbados é similar. Sen embargo, pódese distinguir na conducta dos pais as seguintes características: os pais dos nenos emocionalmente perturbados recoñecen, xeralmente, o problema e están preocupados por el e polo benestar do fillo; os pais dun neno emocionalmente maltratado, con frecuencia culpan a este do problema ou ignoran a súa existencia, rexeitando tódolos ofrecementos de axuda.

- Amosan desinterese polo neno ou cúlpano e despreciano.

- Son pais fríos ou rexeitantes.

- Negan o amor.

- Non lle dan igual trato ó neno cós seus irmáns.

- Lévano cedo a escola e recólleno tarde.

- Non acoden ás citas dos mestres ou rexeitan comenta-los problemas que o neno pode estar tendo na escola.

INVESTIGACIÓN, OU DERIVACIÓN Ó SERVICIO DO MENOR, DOS CASOS DETECTADOS NA ESCOLA

Áparte da recollida de información sobre a familia a través da entrevista cos pais, pódese precisar tamén doutra información acerca da situación familiar que complementa a das entrevistas. Entre outros, teráanse en conta os seguintes aspectos:

- A existencia de problemas económicos, materiais, emocionais, illamento social, etc. Deste xeito os coidadores e mestres están en boa posición para estimar:

- Se existe ou non problema de maltrato ou doutra natureza.

- Se é crónico ou temporal.

- Se se pode tratar na escola ou necesita da intervención doutros servicios.

Cando se queira ter un coñecemento máis exhaustivo da situación dos familiares e constata-los indicios

de malos tratos, os profesionais das escolas poden actuar de dous xeitos: ben sexa chamando á familia directamente para unha entrevista persoal, ben sexa dándolle-los datos obtidos ós Servicios de Protección á Infancia, representados na Comunidade Autónoma de Galicia polo Servicio do Menor das Delegacións Provinciais da Consellería de Familia, Muller e Xuventude. Estes son os que verdadeiramente deben levar adiante a investigación.

No caso de que sexa o persoal da escola o que leve a cabo a entrevista, para profundizar nun caso no que poida haber indicios de malos tratos, desenvolveranse as seguintes actuacións, que presentamos esquematicamente.

A. Que facer

- A entrevista farase en privado, asumindo o persoal docente a actitude de non vulgar, nin tratar de coaccionar ou ameazar.
- Tratarase de leva-la conversa nun ton directo, honesto e profesional.
- Esixirase a máxima sinceridade por parte dos pais, ó te-la conversa un carácter confidencial.
- Contarase co apoio da escola na toma de decisións.

B. Que non facer

- Non manifestar horror, cólera ou desaprobación ante os pais, o neno ou a situación.
- Non intentar proba-la existencia de maltrato ou abandono con acusacións ou esixencias.
- Non aludir a aspectos familiares non relacionados coa situación específica.
- Non botarlle a culpa ós pais do neno.
- Non indagar calquera incidente; isto é labor dos profesionais.

Cando a decisión sexa a de denuncia-lo caso ó Servicio do Menor, proporcionaránselle, en primeira instancia, os datos seguintes:

- Nome, idade e enderezo do neno.
- Nome, idade e enderezo dos pais.
- Nome, enderezo e relación coa familia da persoa que informa do caso.
- Indicadores físicos observados.
- Indicadores comportamentais observados.
- Outros indicadores observados/coñecidos.

En caso de situacións de urxencia, débese contactar inmediatamente co Servizo do Menor, que é quen decidirá se o neno ten que ser sacado do fogar ou se o hai que poñer baixo tutela automática. Se non se puidese contactar con este servizo por non ser día laborable ou porque a situación tivese lugar pola tarde, hai a posibilidade de porse en contacto co teléfono do menor (900-44 42 22)

Se as condicións non permiten o contacto directo inmediato, débese acudir rapidamente ó Xulgado de Garda ou ó Fiscal.

PAPEL DOS ENSEÑANTES NOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

O persoal dos centros de educación pode tomar parte tanto na investigación dos casos detectados na escola como seguir colaborando nos que xa foron denunciados ante o Servizo do Menor. A colaboración con este servizo pódese levar a cabo coas seguintes actuacións:

- Axudar a conseguirla información necesaria.
- Poñer a disposición do persoal do Servizo do Menor tódolos servizos que o centro poida ofertar, como por exemplo: o servizo de recuperación da linguaxe, do comportamento, etc.; o apoio, tanto emocional coma educativo ós pais (emprego de estratexias disciplinares, desenvolvemento evolutivo de habilidades sociais, cultura xeral, etc.); o apoio financeiro ás familias

(servizos de comedor e transporte, asistencia sanitaria, etc.).

- Procurar que o ambiente da escola potencie e desenvolva áreas xeralmente deficitarias en estes nenos (autoestima, habilidades sociais, etc.)
- Cubrir, na medida do posible, os déficit afectivos e físicos que presentan estes nenos.

CONCLUSIÓN

Trala Declaración dos Dereitos do Home polas Nacións Unidas, en 1948, algúns creron na necesidade de proclamar unha declaración internacional dos dereitos do neno. Sen embargo, houbo unha forte oposición por parte doutros sectores que pensaban que esta era innecesaria, debido a que tanto os dereitos dos nenos coma os dos homes estaban recollidos na Declaración do 48.

A polémica rematou cando se deu por sentado, tras moitas discusións e deliberacións, que aínda que os nenos podían esixir, en determinadas ocasións, os seus propios dereitos, noutros casos os nenos quedaban supeditados a que foran outros axentes os que reclamasen por eles.

Os nenos son, en moitas ocasións, vítimas propiciatorias e indefensas ante os malos tratos dos adultos, á vez que non poden reclamar os seus dereitos e denuncialos. Isto débemos facer partícipes e solidarios coa reclamación da defensa dos dereitos tanto

daqueles que non se poden valer por si mesmos, coma aqueles que non son capaces de facelo operativamente, sexa por descoñece-los seus dereitos, sexa por non saberen a quen dirixirse.

Segundo datos aportados por un estudio dos expedientes dos Servicios de Protección de Menores de Galicia correspondentes ós anos 1993-94, feito pola Área de Psicoloxía Evolutiva da Universidade de Sevilla, dos 4267 expedientes revisados detectáronse 520 abertos por malos tratos.

Este estudio recolle como formas de maltrato, ademais das expostas neste artigo como as propiamente detectables desde a área escolar, as de:

Mendicidade

Cando se utiliza o neno de forma habitual ou esporádica para mendigar,

ou ben cando este exerce a mendicidade por iniciativa propia.

Corrupción

Cando as condutas dos adultos promoven no neno actuacións antisociais ou desviadas, particularmente nas áreas de agresividade, apropiación indebida, sexualidade e tráfico ou consumo de drogas.

Explotación laboral

Cando se lle asigna ó neno, con carácter obrigatorio, a realización de traballos (sexan domésticos ou non) que exceden os límites do habitual, e que deberían ser realizados por adulto-se, e que interfieren de xeito claro nas actividades e necesidades escolares do neno.

	FRECUENCIA	%
Maltrato físico	145	27,5
Neglixencia	387	73,4
Abuso sexual	24	4,6
Maltrato emocional	165	31,1
Mendicidade	38	7,2
Corrupción	8	1,5
Explotacións L.	15	2,8
Prenatal	7	1,3
Total de casos	789	
Total de expedientes	520	

	FRECUENCIA	%
Con 1 tipoloxía	307	59,6
Con 2 tipoloxías	166	31,5
Con 3 tipoloxías	41	7,8
Con 4 tipoloxías	3	0,6
Con 4 tipoloxías	3	0,6
Total	520	100

Cadro 3

Maltrato prenatal

O bebé recién nacido presenta alteracións (crecemento anormal, patróns neurolóxicos anómalos, síntomas de dependencia física a substancias) imputables ó consumo de drogas, alcohol ou á falta de cuidados durante o embarazo da nai.

Os datos cuantitativos aportados pola investigación foron, segundo a tipoloxía dos casos detectados, os do cadro 2.

Segundo o número de tipoloxías presentadas polos nenos maltratados, os datos foron os que aparecen no cadro 3.

Así pois, este tema, aínda que é obxecto de estudo desde hai unhas décadas, necesita da colaboración de todos, principalmente dos profesionais docentes, que son quen máis directamente e de cotío poden observa-los

casos de malos tratos. Esta é, por tanto, unha conclusión que quere deixar aberta a porta ós profesionais para denuncia-los malos tratos inflixidos ós nenos, e para actuar ante este feito.

BIBLIOGRAFÍA

- Belski, J. (1980): "Child maltreatment, An ecological integration", *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Kempe, C. H., e R. S Kempe (1979): *Niños maltratados*, edit. Morata, Madrid.
- Kempe, C.H., e outros (1962): "The battered child syndrome", *Journal of American Medical Association*, 181, 17-24.
- Pául Ochoterena, J. de (Comp) (1987): "El maltrato y el abandono infantil": *Identificación y factores de riesgo*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Victoria-Gasteiz.
- Wasserman, G. A., e outros (1983): "Going beyond abuse: maladaptive, patterns of interaction in abusing mother-infant pairs", *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 22, 245-252.



Prácticas

- ⇒ Ollando cara ó ceo
Carmen Peñamaría Ramón e Mario Rodríguez Riotorto
- ⇒ Grao de solapamento xeracional na poboación de Ourense. Primeiro achegamento ó estudio
M^a Aránzazu Rodríguez Ordóñez
- ⇒ Os contidos da educación física escolar na educación primaria
María José Castro Girona e Alfredo M. Abreira Álvarez
- ⇒ Orientacións para a avaliación na educación física na ESO
José Víctor Onega Carrera
- ⇒ Primeiros auxilios no ensino secundario
Ana M^a Hermida Seijas e R. Antolín Rodríguez

OLLANDO CARA Ó CEO

Carmen Peñamaría Ramón
Mario Rodríguez Riotorto
 IES "Isidro Parga Pondal". Carballo

Esta é unha síntese dun traballo de repaso da *disciplina de Matemáticas* dirixido ós alumnos de 3º da ESO; realizouse a final de curso e, sen pretender ser un obradoiro de Astronomía, presenta un conxunto de actividades matemáticas deseñadas dentro dun contexto astronómico, favorecendo así a interdisciplinariedade.

A unidade *queda aberta a modificacións*, no sentido de engadir ou suprimir actividades a medida que varíe o nivel de coñecementos do alumnado (pódese utilizar noutros niveis diferentes da ESO, e incluso nos NOVOS BACHARELATOS).

OBXECTIVOS

Como primeiro e fundamental obxectivo está o de capacita-lo alumno para traballar en grupo, respectando sempre a súa independencia de criterio,

co que isto leva consigo de comunicación, convivencia cos demais, mellora das súas relacións e da súa propia autoestima, etc.

Ademais propoñémonos que o alumno:

A) Chegue a relaciona-lo coñecemento matemático que adquire na aula cos adquiridos noutras materias: na Astronomía, no noso caso.

B) Aprenda a elaborar distintas estratexias, tanto individuais coma colectivas, que o leven a resolver situacións diferentes e a interesarse polo método de traballo matemático, non tanto en si mesmo coma para ser utilizado en logros concretos doutros campos da Ciencia e da Técnica.

C) Tome conciencia da importancia do método, a constancia e a perseverancia que existiu no estudio dos lentos

movimentos dos Astros e do seu carácter positivo en xeral.

D) Complete o seu coñecemento do noso Sistema Solar, as órbitas dos seus planetas, a posición dos demais corpos celestes respecto á Terra, as súas distancias e tamaños, para que chegue a ter unha visión científica do mundo no que vivimos.

E) Estimule a súa curiosidade e desexo de profundizar nos coñecementos referentes ó Universo, fomentando a súa capacidade creativa e deductiva.

F) Admitindo que no deseño de case tódolos modelos astronómicos intervén a Xeometría, en moitas actividades das que poderían incorporarse aparecería a Trigonometría e en case todas a Aritmética, vemos que a Astronomía é un importante elemento motivador para facer que a Matemática se vexa na súa vertente aplicada.

Despois dunha exploración inicial, deseñouse o traballo tendo en conta os coñecementos e intereses do alumnao detectados nela.

Comezamos presentando un vídeo científico; tamén se pode usar software informático, diapositivas, transparencias e, se é posible, asistir a unha sesión do Planetarium (nós fixémoslo na Casa das Ciencias da Coruña). A continuación provócase a investigación na aula, con preguntas que susciten

a curiosidade dos alumnos sobre como inflúen certos fenómenos astronómicos no desenvolvemento cultural do home en cada época; conduciremos tódolos intereses detectados á resolución de exercicios de cálculo nos que se manexen diversos contidos matemáticos.

Avaliamos baseándonos no que os nosos alumnos sabían facer ó comezo do curso (exploración inicial) e no que saben no momento en que se lles presenta esta actividade; teremos en conta as formulacións, operacións e resultados dos exercicios, así como a utilización dos hábitos e destrezas que se lles inculcaron e a lóxica con que interpretan calquera observación ou táboa.

OLLANDO CARA Ó CEO

Foi o primeiro dos tempos cando Imir vivía;
había area e non mar nin onda refrescante,
nin nunca se atopaba terra nin Ceo no alto,
había Bostezo de Abismos e en ningunha parte herba.

Da carne de Imir foi formando o mundo,
do seu sangue as ondas do mar,
as montañas dos seus ósos,
as árbores do seu cabelo,
a esfera do ceo do seu cranio.

Das súas cellas os Poderes gozosos fixeron
moradas para os fillos dos homes
e dos seus miolos foron a irritadas nubes
formadas todas arriba, no ceo.

(Da mitoloxía escandinava, recollido polos navegantes de Islandia no Edda.)

1. INTRODUCCIÓN

Desde que no home saltou a primeira muxica de intelixencia, o lume da curiosidade prendeu nel e, desde entón, no deixou de facerse preguntas sobre o mundo que o rodea e o sentido da súa existencia. Cando a humanidade aínda non tiña historia, a ignorancia fixo que os homes desen a canto acontecemento vían no mundo explicacións abondo fantásticas. Así foi como naceron moitas mitoloxías cosmogónicas: se había tormenta, os lóstregos eran as faíscas producidas polas armas de deuses en combate; se chovía, a auga eran as bágoas dos vencidos; un terremoto era o despertar dun deus durmido.

Pasado o tempo e vistas as regularidades coas que a natureza presentaba os seus fenómenos, pensou o home se aqueles feitos que vía non obedecerían máis a leis propias da natureza que a caprichos de deuses. A busca de leis coherentes e razoables daba paso ó nacemento da ciencia; deste xeito a humanidade afastábase un pouco máis da besta irracional e da superstición ignorante.

O home expresa a súa vontade de superación coas ciencias e as artes; e non deixa de ser un dos maiores retos científicos para el coñece-las súas orixes e, se pode ser, tamén o seu propio destino. Pero a inmensidade destas respostas pareceulle ó home estar moi vencellada á non menos inmensa imaxe que ós seus ollos se lle presentaba cando nas noites sen lua, ollando cara ó ceo, vía pasar por riba del a maxestuosa procesión dos “furadiños” de luz.

A actividade científica descansa na observación, na experiencia e na medición, de xeito que se poidan descubrir relacións cuantitativas que leven ó descubrimento de novas leis da natureza. No que segue atoparás datos que se obtiveron tras longos séculos de investigación e avances nos terreos da Matemática e da Física. Infórmate sobre eles e aprenderás máis cousas sobre ti mesmo, pois os átomos que hoxe forman o teu corpo creáronse hai moitos anos no corazón das estrelas.

2. DO SISTEMA SOLAR

Actividade 2.1.: O Sol

O sistema solar está formado polo Sol e nove planetas que xiran arredor del. O Sol é unha estrela en forma de balón cun radio de $6'96.10^5$ Km e unha masa de $1'99.10^{30}$ kg.

- ¿Cal é o volume do Sol en km^3 ?
- ¿Cal é o radio do Sol en m?
- ¿Cal é a masa do Sol en gramos?

Actividade 2.2.: Densidade do Sol

Enténdese por densidade (d) dun obxecto a cantidade que resulta de dividi-la súa masa (m) entre o seu volume (v):

$$d = \frac{m}{v} \cdot$$

As unidades nas que se mide a densidade son unidades de masa partido por unidades de volume.

- Da-la densidade do Sol en kg/m^3 , aproximando cun erro da orde das centésimas.

- A masa da Terra é $5'98.10^{24}$ kg e o seu radio 6.378 km. Entre o Sol e o noso planeta, ¿cal deles é máis denso e cantas veces o é?

Actividade 2.3.: Enerxía do Sol

O Sol, como unha estrela máis, obtén a súa enerxía transformando unha parte da súa materia mediante reaccións nucleares, de xeito que a enerxía xerada *en un segundo* calcúlase que equivale á explosión de 900.000 millóns de bombas atómicas de un megatón.

- ¿Cantas bombas atómicas de un megatón deberíamos facer explotar para xerar unha enerxía equivalente á producida polo Sol nun ano? Dá-lo resultado con tres cifras significativas.

- Se en cada segundo perde uns 4.10^6 Tm de materia e se calcula que a súa vida será de 10.000 millóns de anos, aproximadamente, dende que empezou a existir, ¿que cantidade de materia perderá ó longo da súa vida?

Actividade 2.4.: Rotación do Sol

O Sol experimenta un xiro sobre o seu propio eixo que se completa nun tempo de 25'05 días.

- ¿Cantas voltas dará o Sol sobre si mesmo durante o tempo que tarda a Terra en darlle unha volta completa, que é aproximadamente de 365 días?

- ¿Cal das seguintes afirmacións se achega máis ó resultado anterior:

- O Sol dá 14 voltas e cuarto,
- O Sol dá 14 voltas e media,
- O Sol dá 14 voltas e dous tercios?

Razoa a resposta.

Actividade 2.5.: Heteroxeneidade dos planetas

Hoxe en día pénsase que os nove planetas que xiran arredor do Sol se formaron pola solidificación de gases desprendidos deste e que permanecían en órbita. Pese a esta orixe común, os planetas do sistema solar teñen tamaños moi diferentes; velaí os seus radios:

Mercurio	2.435 km
Venus	6.050 Km
A Terra	6.378 km
Marte	3.393 km
Xúpiter	71.347 Km
Saturno	60.401 km
Urano	25.400 km
Neptuno	22.324 km
Plutón	4.000 km

- Ordenar de menor a maior os planetas do sistema solar.

- Atendendo á súa forma esférica, calcula-los volumes de cada un deles. Aproximar con tres cifras significativas.

- Dicar canta veces cabe cada un deles dentro do Sol.

- Sobre un papel tamaño folio debuxa unha semi-circunferencia de aproximadamente 14 cm de radio. Supón que é unha porción do planeta Xúpiter; debuxa as circunferencias asociadas ós planetas Mercurio, A Terra, Marte, Urano e Plutón nas proporcións que lles correspondan. De querer debuxa-lo Sol a esta escala, ¿canto mediría o radio da súa circunferencia?

Actividade 2.6.: A magnitude velocidade

Enténdese por velocidade (v) dun obxecto a cantidade que resulta de dividi-lo espacio percorrido (e) polo tempo (t) que lle leva facelo:

$$v = \frac{e}{t} \bullet$$

As unidades nas que se mide a velocidade son unidades de lonxitude partido por unidades de tempo.

- Sabendo que os planetas están afectados por un movemento de traslación arredor do Sol en órbitas case circulares, calcula-la velocidade en km/h de cada planeta facendo uso dos datos da seguinte táboa:

	TEMPO DE ÓRBITA	DISTANCIA MEDIA Ó SOL EN MILLÓNS DE KM
Mercurio	87'969 días	57'9
Venus	224'7 "	108'21
A Terra	365'256 "	149'6
Marte	686'98 "	227'9
Xúpiter	11'86 anos	778'3
Saturno	29'46 "	1.428
Urano	84'018 "	2.872
Neptuno	164'78 "	4.498
Plutón	248 "	5.910

¿Aprecias algunha relación entre as distancias dos planetas ó sol e a súa velocidade?

- Sobre un papel tamaño folio debuxa un segmento de aproximadamente 30 cm. Un extremo representa a posición do Sol e o outro a posición de Plutón. Debuxa, a escala, a posición que lles corresponda ós outros planetas.

- Chámase unidade astronómica (u.a.) á distancia media entre a Terra e o Sol. Fai unha táboa onde consten as distancias medias de cada un dos planetas ó Sol en u.a., aproximando ata as milésimas. ¿Por qué a distancia de Mercurio e Venus ó Sol en u.a. son menores cá unidade?

Actividade 2.7.: A Lúa

A Lúa, o noso satélite, é unha masa esférica que orbita arredor da Terra a unha distancia media de 384.400 km. Dependendo da súa posición respecto do Sol, a parte iluminada que vemos dela pasa polas fases de nova, crecente, chea e decrecente (fig.1)

- Entre dúas fases consecutivas de Lúa chea transcorren 29 d, 12 h, 44 min, 2'9 seg, ¿canto é este tempo en horas?

Actividade 2.8.: Un robot en Marte

Supoñamos que tanto a Terra coma Marte teñan órbitas arredor do Sol perfectamente circulares de radios $149'6 \cdot 10^6$ e $227'9 \cdot 10^6$ km, respectivamente.

- ¿Cales son as distancias máxima e mínima entrámbolos dous planetas? Facer un debuxo que explique cando acontece isto.

- No caso de que a ESA (Axencia Espacial Europea) pretendese colocar un robot móbil na superficie de Marte, de xeito que ante cada obstáculo que o terreo lle presentase tivese que pedir instrucións á Terra para poder evitalo, sendo que o sinal que vai do robot á Terra e da Terra ó robot se propaga á velocidade da luz (300.000 km/s), ¿que tempo en minutos pasa desde que o robot pide axuda ata que recibe a resposta, supoñendo que a Terra emita a res-

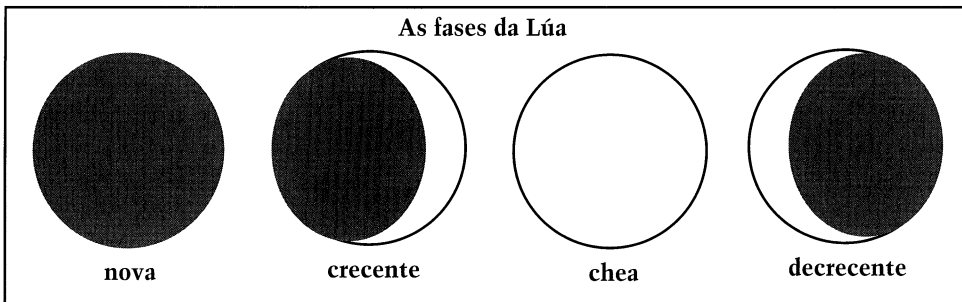


Figura 1

posta nada máis recibi-la pregunta?
(Nota: considera-la máxima distancia posible entre a Terra e Marte.)

3. DAS GALAXIAS

Actividade 3.1.: Alfa-Centauri

Máis alá da órbita de Plutón só hai algúns cometas que forman parte do propio Sistema Solar; despois deles xa só hai escuridade ata chegar á próxima estrela, a nosa veciña alfa-Centauri. Tanta é a súa distancia de nós que o tempo que tarda a súa luz en chegar ós nosos ollos é de 4'3 anos.

- Debido ás enormes distancias entre estrelas, xurdíu a necesidade de tratar con unidades de lonxitude máis axeitadas ó caso; naceu así o ano luz (a.l.), que se define como a distancia que percorre un raio de luz no tempo de un ano. ¿A cuántos quilómetros equivale un ano luz?

- ¿A canta distancia en u.a. e en km esta alfa-Centauri? Expresa os resultados en notación científica, convencional (con tódalas súas cifras) e en forma literal (con palabras).

Actividade 3.2.: A estrela Polar

Poida que a estrela máis coñecida sexa a Polar; dista de nós 470 anos luz, e dáse o curioso feito de que a súa posición sinala sempre o norte. Isto quere

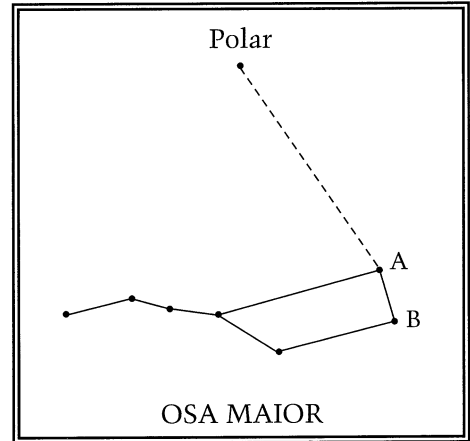


Figura 2

dicir que se te perdes nunha noite estrelada e sábela posición da estrela polar (fig.2), poñéndote cara a ela, ás túas costas quedará o sur; á túa dereita, o leste; e á túa esquerda, o oeste.

- Se orbitando arredor desta estrela houbera un planeta con vida intelixente e un destes extraterrestres estivese ollando cara a nós cun telescopio moi potente, a luz que el percibiría agora na súa retina sería a que saíu da Terra hai 500 anos. ¿Qué acontecementos importantes da nosa historia estaría observando? (Nota: consulta algún libro de Historia.)

4. DO UNIVERSO

Actividade 4.1.: O que hai no universo

Pódese defini-lo universo como o conxunto de toda a materia e enerxía. Fundamentalmente, o universo está

composto por galaxias e materia intergaláctica, sendo a densidade do mesmo de uns 10^{-30} g/cm³.

- Por termo medio, ¿cantos gramos haberá en 1 km³?

- Por termo medio, ¿cantos quilogramos de materia haberá en un ano luz cúbico?

Actividade 4.2.: Expansión do universo

Un dos aspectos do universo que os aparellos de medición permiten observar é que as galaxias teñen movementos, e que tenden a afastarse entre elas. Isto fai pensar que a materia do universo está nunha fase de expansión e, polo tanto, houbo un instante no pasado no que toda a masa estaba xunta, e a partir de aí comezou a propagarse polo espazo baldeiro; este comezo da expansión chámase *Big Bang*, e estímase que aconteceu hai uns $2 \cdot 10^{10}$ anos.

- Escribe a idade do universo con tódolos seus ceros; isto é, desfai a notación científica. Expresa en palabras esta cantidade.

- Tense detectado que as galaxias máis arredadas observables por telescopios e radiotelescopios afástanse de nós a unha velocidade igual ós $2/3$ da da luz. ¿Cal é a velocidade destas galaxias en km/h?

5. CONCLUSIÓN

Ata aquí a nosa viaxe. Só falta por dicir que preto de 10^5 anos despois

do Big Bang xurdiron da Terra unhas novas moléculas, compostas principalmente do elemento carbono, que actuaron como pedra angular de algo moi achegado a nós: a vida. Artelláronse logo para formaren pequenos seres unicelulares, estes evolucionaron cara ós animais pluricelulares, os invertebrados, os reptís, os mamíferos e o ser humano; este último desenvolvería dentro do seu cranio unha masa de novas células, que traballando xuntas lle permitirían ó home ter conciencia e capacidade para formular preguntas e buscar respostas. Unha pregunta sería esta: “¿Que é o universo?” Pero este era o principio da nos historia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arribas, A., e P. Granados (1992): *Taller de Astronomía*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Asimov, Isaac. (1971): *El Universo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Broman, L., R. Estalella, e R. Ros (1988): *Experimentos de Astronomía*, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, Madrid.
- Davis, Paul. (1988): *El Universo Desbocado*, Salvat, Barcelona.
- Eccles, J. (1992): *La evolución del cerebro: creación de la conciencia*, Labor, Barcelona.
- Hawking, S. (1988): *Historia del tiempo*, Crítica, Barcelona.
- Herrmann, J. (1987): *Estrellas*, Edit. Blume, Barcelona.
- von Weizsäcker, C.F. (1972): *La importancia de la ciencia*, Labor, Barcelona.

GRAO DE SOLAPAMENTO XERACIONAL NA POBOACIÓN DE OURENSE

primeiro achegamento ó estudio

M^a Aránzazu Rodríguez Ordóñez

Conservatorio Profesional de Música de Ourense

INTRODUCCIÓN

Cando recibía as miñas primeiras clases de Antropoloxía Física na Facultade de Bioloxía, xurdiu o tema do avance cultural no home primitivo. Este, practicamente en tódolos casos, só lograba solapa-las xeracións de pais - fillos, debido ó seu curto ciclo de vida. Isto supuña a perda de gran cantidade de información e, por consecuencia, non se producía un avance apreciable na súa evolución cultural.

Co tempo, o home foi dominando o lume, ideou a cerámica, perfeccionou as súas industrias líticas e, con iso, a técnica da caza... En definitiva, mellorou as condicións do seu hábitat, o que aumentou a esperanza de vida

Ademais, debido á necesidade de se prover de brazos para traballar, provócase a permanencia nun mesmo núcleo familiar, co que se consegue o

solapamento de tres xeracións: avós - pais- fillos.

Isto implica o que se denomina "enculturación", na que, en sentido estricto, se dá un proceso de aprendizaxe, parcialmente inconsciente, que se realiza a través da experiencia: a xeración máis antiga obriga, induce ou incita as máis novas a adoptar determinadas formas de pensar e de se comportar.

Ei-la importancia do solapamento xeracional para a transmisión e aprendizaxe cultural.

HIPÓTESIS DE TRABALLO

¿Que fenómeno está a ocorrer na actualidade?

A observación persoal indícame que na actualidade poden chegar a se solapar no tempo ata catro xeracións, aínda que o máis frecuente é que se sola-

pen tres. Isto ocorre porque a esperanza de vida é a máxima alcanzada ata o momento: 72 anos para o home e 80 para a muller, aproximadamente.

Ó mesmo tempo, polos problemas de xeración de emprego e polo requirimento dunha meirande especialización, estase a producir unha dilatación na idade na que os xoves contraen matrimonio e na que teñen fillos; por todo iso, as consecuencias no futuro, en canto ó fenómeno estudiado, serán distintas.

Por outra banda, creo que hai outros parámetros que inflúen en que as xeracións permanezan ou non en contacto, como son: o nivel cultural e social, a forma de vida e o hábitat(xa sexa rural ou urbano) e, sobre todo, a obtención de emprego, que é o feito máis importante que define o cambio de residencia dunha familia con respecto ó lugar orixinal.

Como se pode apreciar, este fenómeno ten infinidade de condicionantes e de dificultades de comprensión.

Neste curto traballo, o obxectivo central é ve-lo grao de solapamento que se produce na poboación de Ourense, tratar de explicala importancia que isto ten para a aprendizaxe na xeración de netos, e observar en que sentido vai a información transmitida entre avós e netos. Cíngome só a este obxectivo por cuestións de temporalización, e co fin de poder conseguir uns resultados claros e significativos.

Elixín este fenómeno porque intúo que, debido á estrutura do noso sistema de vida actual, hai perda de información. Ó non convivir cos avós, tanto os fillos -pais eles tamén- coma os netos perden a oportunidade de aprender dos nosos maiores.

ELECCIÓN DE INFORMANTES. ESTRATEXIAS DE INVESTIGACIÓN. FASE DE CONTACTO

Ó tratar este punto, pensei que era máis positivo elaborar unha entrevista dedicada ós alumnos, pois así podería captar nun número de persoas maior máis cantidade de información, e dunha forma máis rápida, pero sen que a entrevista substituíra de ningún xeito as postas en común.

Deste xeito, entrevista escrita ós netos para poder ver cada situación puntual e entrevista en grupo ou posta en común para os netos e avós foron as estratexias que utilicei para obter a información.

As entrevistas colectivas dos avós xurdiron ó chou.

Para a elaboración deste traballo obtiven información dos seguintes colaboradores:

Un grupo de 82 alumnos do Conservatorio Profesional de Música de Ourense, de idades comprendidas entre os 10 e os 30 anos.

Un colectivo de avós captado en tres puntos: un bar, un coro de igrexa e unha tenda de comestibles.

E un colectivo de netos, que contestou a seguinte enquisa:

1. Cantos anos tes.

2. Onde naciches.

3. Onde vives.

4. De onde son os teus pais:

Pai

Nai

5. De onde son/eran cada un dos teus avós/as.

Avó paterno

Avoa paterna

Avó materno

Avoa materna

6. ¿Viven tódolos teus avós?

7. En caso de que non, di quen vive.

Avó paterno

Avoa paterna

Avó materno

Avoa materna

8. ¿Algún dos teus avós/as vive ou viviu na túa casa cos teus pais e contigo?

9. Se a contestación anterior é Si, di cal deles.

Avó paterno

Avoa paterna

Avó materno

Avoa materna

10. Se a contestación nº 8 foi Non, di onde viven ou vivían.

Avó paterno

Avoa paterna

Avó materno

Avoa materna

11. No caso de que os teus avós/as non vivan cos teus pais e contigo, explica cando, onde, con que frecuencia e durante canto tempo os ves ou os vías.

Cando:

Onde:

Con que frecuencia:

Durante canto tempo:

12. Di algo que che ensinara algún dos teus avós e especifica cal deles.

13. ¿Gústache ou gústabache estar con eles?

14. ¿Por que?

15. ¿Coñeces algún irmán/á dos teus avós? Di de cal.

16. Se morreron, di a que idade aproximada ocorreu.

Avó paterno

Avoa paterna

Avó materno

Avoa materna

17. ¿Tes irmáns?
18. ¿Que idades teñen os teus irmáns? Especifica se é irmá ou irmán.
19. En que lugar estás entre eles.
20. Explica brevemente como ves ti as persoas maiores e especialmente os teus avós.
21. ¿Que che parece a idea de envellecer?
22. ¿Que farías se de súpeto comprobases que podes voar?
23. ¿Que farías se de repente foses invisible?
24. ¿Estiveches algunha vez namorado?
25. ¿Que pensas sobre a morte?
26. ¿Que farías se de repente foses inmensamente rico?
27. ¿Que che gusta soñar?
28. ¿Que pensamentos ou que cousas che dan medo?
29. ¿Que cousas fas ademais de vir ó Conservatorio?
30. ¿Gústache ve-la televisión? ¿Que programas che gustan máis e por que?
31. ¿Escoitas música con regularidade? Di de que tipo e cal che gusta mais.

Neste cuestionario pódese observar que ademais de preguntas que claramente se refiren ó tema estudado, hai outras sen ningunha relación aparente con el. Isto ocorre porque decidín aproveitar a entrevista para coñecer un pouco máis os meus alumnos noutros aspectos: como gustos, grao de imaxinación, capacidade persoal de organización, hábitos persoais, etc.

A miña presenza nas distintas situacións foi claramente diferenciada.

No grupo de alumnos eu son a súa profesora; así, despois de pedirilles permiso para lles face-la entrevista escrita, eles quixeron saber para que era e que estaba facendo. Cando levamos a cabo a posta en común sobre este tema, eu xoguei un dobre papel: o de moderadora e o dun membro máis do grupo, explicando as miñas experiencias cos meus avós.

Nos grupos de avós, en realidade eu era unha estraña; por iso, ó principio, non foron sinceros nas súas afirmacións.

En canto á accesibilidade, o grupo de alumnos ofreceu menor grao de resistencia a ser enquisado e entrevistado có grupo de avós.

O traballo levouse a cabo durante os meses de abril e maio de 1994, na capital de Ourense.

A fase de contacto soe ser un momento crítico en toda entrevista, pois debe haber unha superación do choque inicial e unha adaptación do conxunto.

Tentei coida-lo meu aspecto físico e ser claramente sincera non só na miña linguaxe falada, senón tamén na corporal para poder gañar rapidamente a confianza dos entrevistados e lograr unha comunicación rápida e fluída. Do mesmo xeito, tratei de identificarme co colectivo de alumnos, neste tema, para poder ser considerada coma un neto máis entre eles.

No grupo de alumnos, o choque inicial reflectíase nestas frases deles: "¿Profe, pero que rolo de preguntas son estas?" "¿Puntúa este exame?" "¿Podemos contestar algunha mentira?".

No grupo de avós, alguén comezou dicindo que non tiña netos, pero a medida que a conversa no grupo avanzaba e vían a miña actitude cara ás declaracións sinceras dos demais, colleron confianza e recoñeceron telos.

Nas entrevistas púidose comprobar que a miña situación foi de galega de adopción. En ningún caso puiden ser considerada como "nativa", polo idioma. Non domino o galego oral o suficiente como para levar a cabo unha entrevista; así, tódalas entrevistas foron bilingües ou en castelán. Tamén, debido a isto, en todas me fixeron preguntas relacionadas coa miña situación e o meu lugar de orixe.

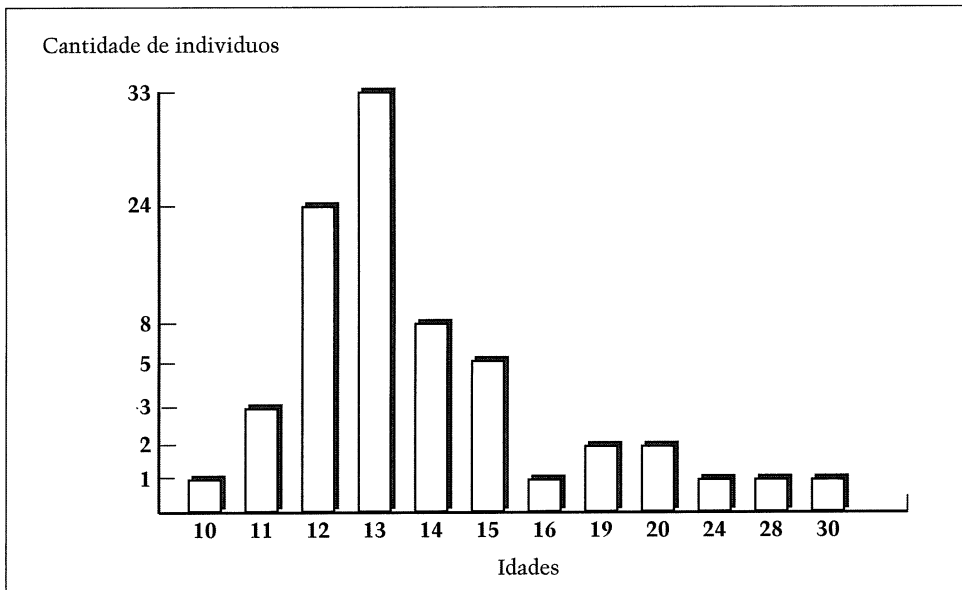
RESULTADOS OBTIDOS

Non tentei facer un estudo estatístico deste problema, sen embargo cómpre analiza-las características da mostra escollida, para comprende-lo fenómeno que se estudia.

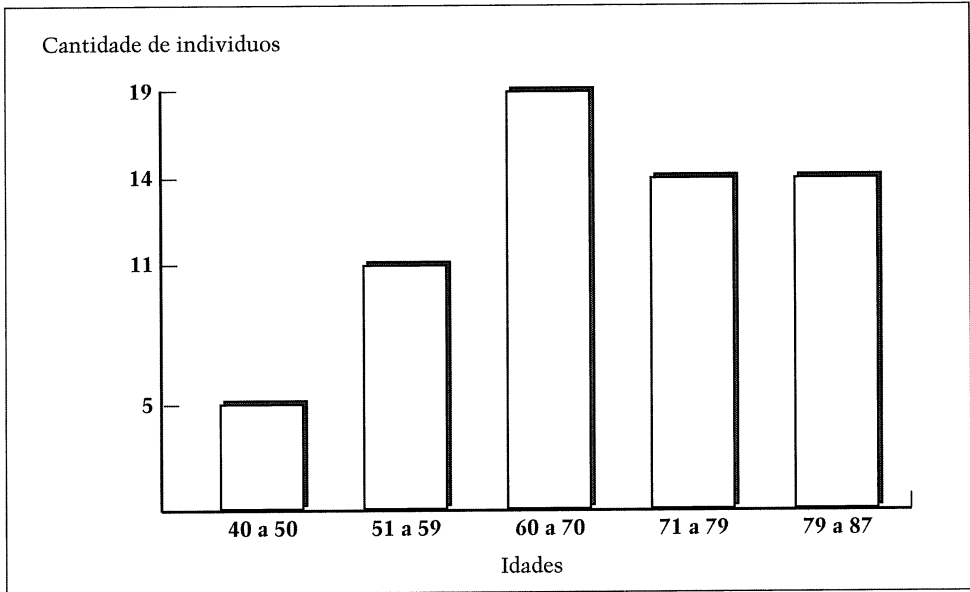
DISTRIBUCIÓN DA MOSTRA DE ALUMNOS SEGUNDO AS DISTINTAS IDADES	
IDADES	CANTIDADE DE INDIVIDUOS
10	1
11	3
12	24
13	33
14	8
15	5
16	1
19	2
20	2
24	1
28	1
30	1
TOTAL	82

DISTRIBUCIÓN DOS RESPECTIVOS AVÓS DA MOSTRA DE ALUMNOS, SEGUNDO AS IDADES	
Idades	Cantidade de individuos
De 40 a 50	5
De 51 a 59	11
De 60 a 70	19
De 71 a 79	14
De 79 a 87	14
Total	63

DISTRIBUCIÓN DA MOSTRA DE ALUMNOS SEGUNDO AS DISTINTAS IDADES



DISTRIBUCIÓN DOS RESPECTIVOS AVÓS DA MOSTRA DE ALUMNOS, SEGUNDO AS IDADES



O 75 % dos alumnos non sabía a idade dos seus avós nin de forma aproximada.

Como se pode observar, a diferenza entre a idade mínima dos netos e a máxima dos avós é de 77 anos.

Lugares de nacemento dos netos

O 71,95 % do total da mostra naceu en Ourense capital.

O 3,65 % do total naceu nos lugares de Cartelle (Ourense), San Sebastián, A Coruña, Plasencia (Cáceres), Lausanne (Suíza), Sabadell, Venezuela, Astorga (León), Almería, Trandeiras (Xinzo de Limia) e México D.F.

Lugares de residencia dos alumnos

O 86,58 % vive en Ourense capital.

O 2,43 % vive nos seguintes lugares: O Carballeiro, Seixalbo, Outomuro (Ourense).

O 1,21 % vive en Reza, Xinzo de Limia, Loiro, Nioa (da provincia de Ourense).

Análise dos matrimonios dos pais

Segundo a procedencia de cada un dos pais, pódense establecer tres tipos de matrimonio.

Ambos cónxuxes son de Ourense, entendido como provincia: aquí inclúense o 59,75 % dos matrimonios.

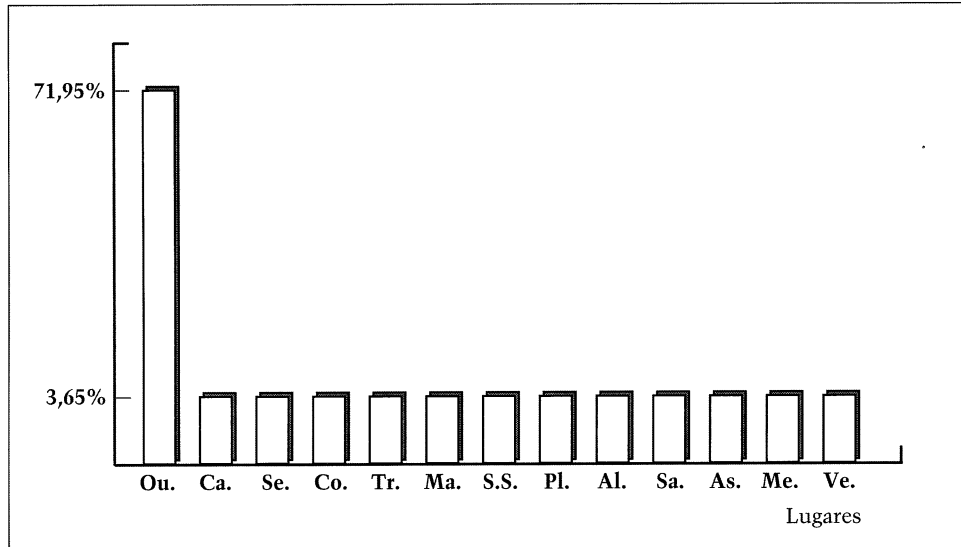
Un dos cónxuxes é de Ourense, e o outro é oriundo de calquera lugar do mundo: o que dá unha porcentaxe de matrimonios do 30,48 %.

Os dous cónxuxes son de fóra da provincia de Ourense: un tipo de matrimonios que constitúe o 9,75 %.

Análise dos matrimonios dos avós

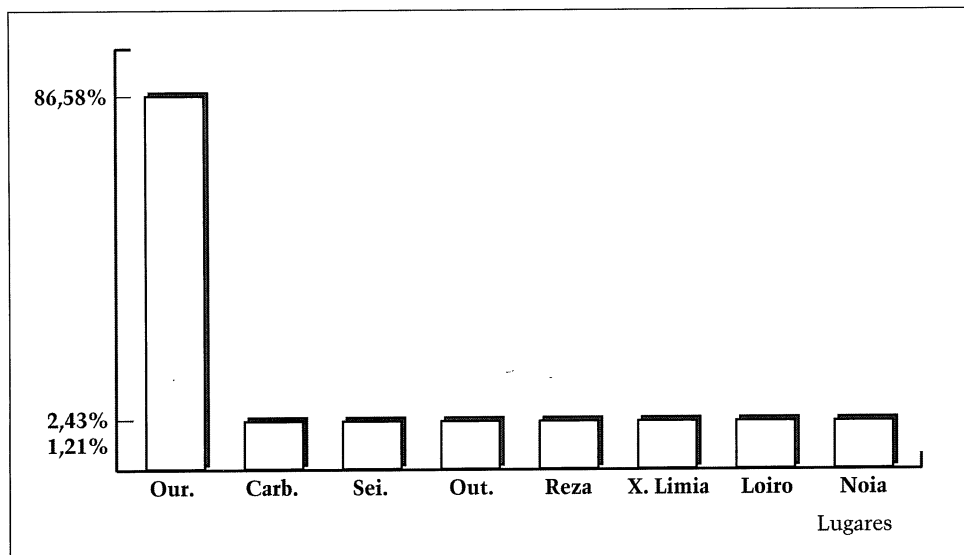
Nos matrimonios dos avós, no 71 % dos casos, ambos cónxuxes son de Ourense. No 18,29 %, un dos avós é de Ourense, e o outro, non; e no 15,38 %, ningún é de Ourense.

LUGARES DE NACEMENTO DOS NETOS

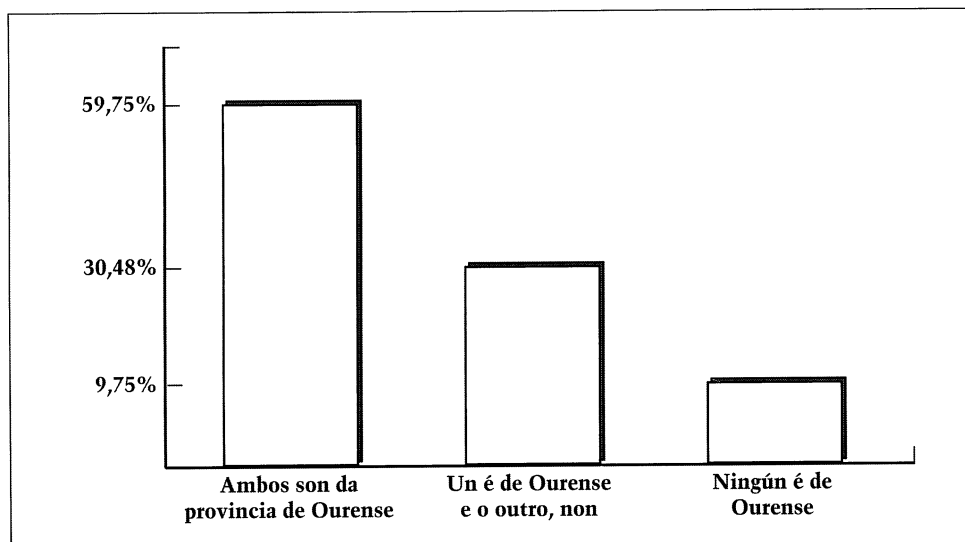


Lugares: Ourense (capital), Cartelle. Monforte de Lemos, Seixalbo, Santiago de Compostela, A Coruña, Trandeiras, Madrid, San Sebastián, Plasencia (Cáceres), Almería, Sabadell, Astorga (León), México e Venezuela.

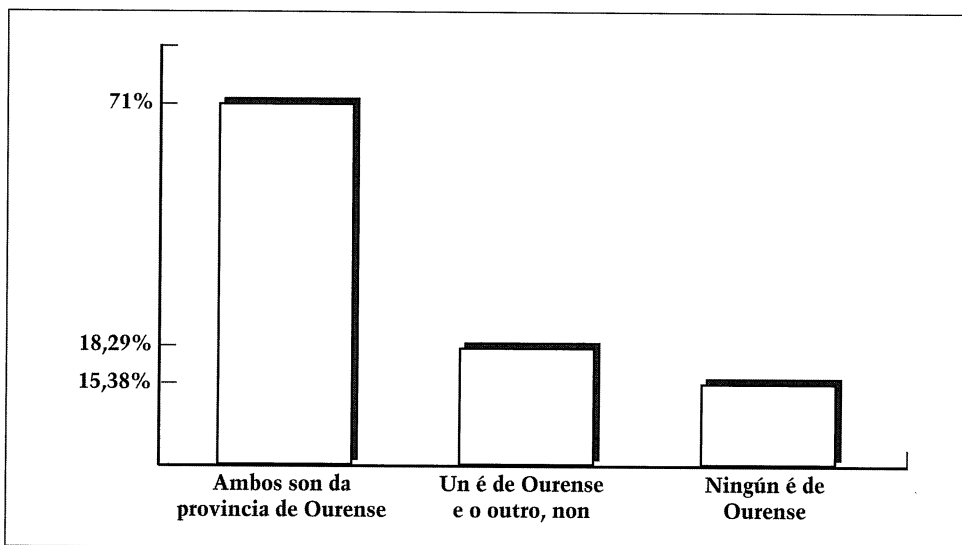
LUGARES DE RESIDENCIA DOS ALUMNOS DA MOSTRA



ANÁLISE DOS MATRIMONIOS PATERNOS SEGUNDO A PROCEDENCIA DOS CÓNIXUXES



ANÁLISE DOS MATRIMONIOS DE AVÓS SEGUNDO A PROCEDENCIA DOS CÓNXUXES



Fixen a anterior clasificación co fin de ver se a procedencia dos compoñentes das parellas inflúe na frecuencia en se ver netos e avós, e en que vivan ou non xuntas as tres xeracións.

Deste xeito, atopámono-los seguintes resultados:

Ante a pregunta: **¿Algún dos teus avós/as vive ou viviu na túa casa cos teus pais e contigo?**

Segundo o matrimonio dos pais:

- Ambos en Ourense:
- Contesta si 23,17 %
- Contesta non 36,58 %

- Un de Ourense, e outro, non:
- Contesta si 13,41 %
- Contesta non 17,07 %
- Ningún dos dous é de Ourense:
- Contesta si 2,43 %
- Contesta non 7,31 %

Incidencia desta pregunta en matrimonios con compoñentes pertencentes os dous á mesma aldea da provincia de Ourense

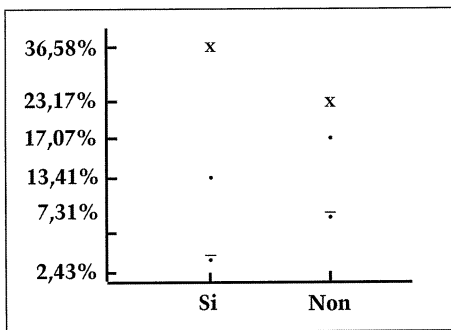
- Contesta si 33,33 %
- Contesta non 66,66 %

Incidencia desta pregunta en matrimonios con compoñentes pertencentes a aldeas distintas da provincia de Ourense

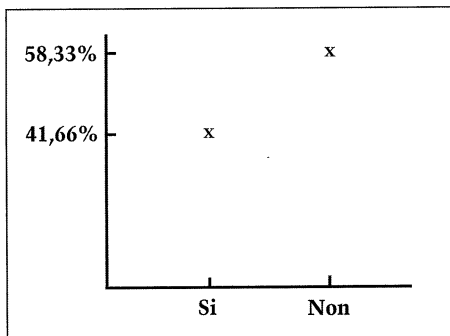
- Contesta si	41,66%
- Contesta non	58,33%

Ante a pregunta: ¿Nalgún momento da túa vida viviches cos teus avós e non cos teus pais? as respostas foron:

RESULTADOS DA PREGUNTA: ¿ALGUN DOS TEUS AVÓS/AS VIVE OU VIVIU NA TUA CASA COS TEUS PAIS OU CONTIGO?



INCIDENCIA DESTA PREGUNTA EN MATRIMONIOS CON COMPOÑENTES QUE PERTENCEN A ALDEAS DISTINTAS DA PROVINCIA DE OURENSE



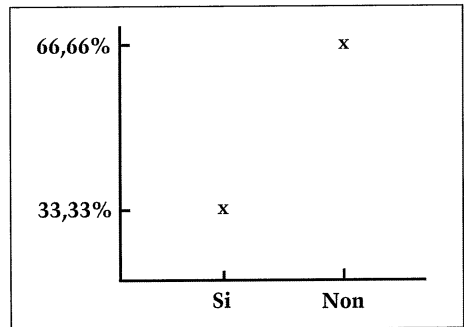
• Ambos de Ourense:

- Contesta si	15,85%
- Contesta non	43,90%

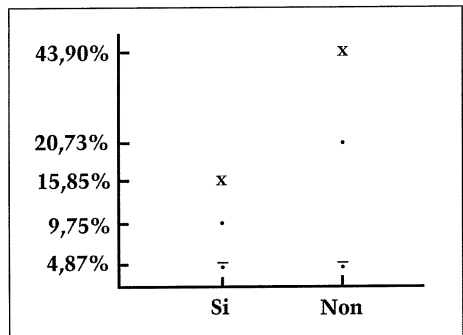
• Un de Ourense, e o outro, non:

- Contesta si	9,75%
- Contesta non	20,73%

INCIDENCIA DESTA PREGUNTA EN MATRIMONIOS CON COMPOÑENTES QUE PERTENCEN OS DOUS Á MESMA ALDEA DA PROVINCIA DE OURENSE



RESULTADOS DA PREGUNTA: ¿NALGÚN INTRE DA TÚA VIDA VIVICHES COS TEUS AVÓS E NON COS TEUS PAIS?



Ambos son de Ourense: x Un é de Ourense e o outro, non: • Ningún dos dous é de Ourense: ▸

• Ningún dos dous é de Ourense:

- Contesta si 4,87%
- Contesta non 4,87%

A maior parte das persoas que responderon afirmativamente a esta pregunta fixeron a aclaración de que só por uns días, só nalgunhas vacacións. O tempo máximo que viviron cos seus avós foi de tres anos (só nun caso).

Ó estudar con que frecuencia os netos ven os seus avós apreciáronse os seguintes resultados.

• Ambos de Ourense:

- Tódolos días 8,53%
- Fins de semana 42,68%
- Cada mes 3,65%
- Nas vacacións 4,87%
- Non contestan 7,31%

Un de Ourense e outro, non:

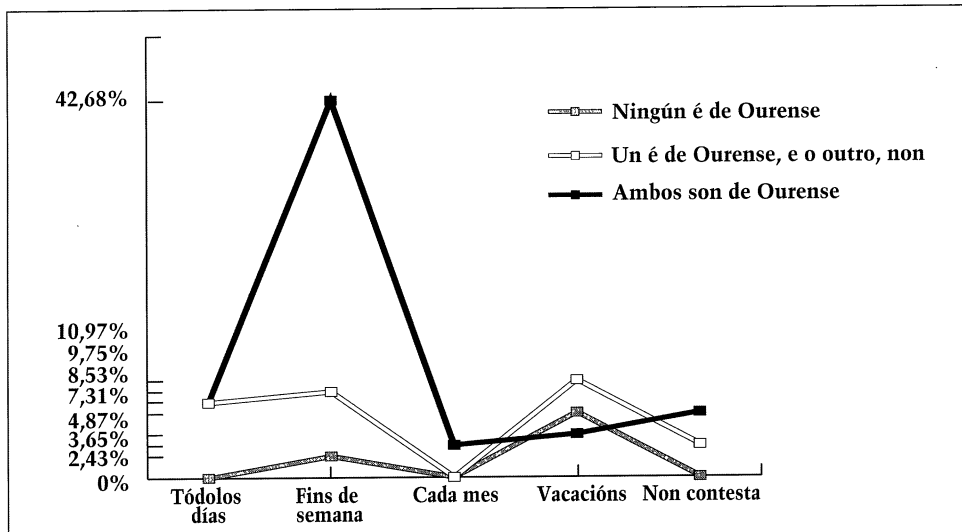
- Tódolos días 8,53%
- Fins de semana 9,75%
- Cada mes 0,00%
- En vacacións 10,97%
- Non contestan 3,65%

• Ningún dos dous é de Ourense:

- Tódolos días 0,00%
- Fins de semana 2,43%
- Cada mes 0,00%
- Nas vacacións 7,31%
- Non contestan 0,00%

Ó 100% dos individuos tomados como mostra gústalles ou gustáballes estar cos seus avós. Maiormente por estas razóns: "eran moi divertidos e simpáticos", "consentíanlles todo", "aprendían moitas cousas con eles".

RESULTADO Á PREGUNTA: ¿CON QUE FRECUENCIA VE-LOS TEUS AVOS?



Segundo os netos, **¿qué lles ensinan os seus avós?**

Para analizar esta pregunta, primeiro tentei relacionala coa procedencia dos pais, co fin de ver se os avós lles ensinaban ós netos algo típico dunha zona ou lugar. Non atopei ningún punto de confluencia entre a xeografía e o que lles ensinaban.

Os netos din que aprenden dos seus avós:

- A xoga-las cartas.
- Xogos, lendas, cancións, historias e a historia das súas vidas.
- Regras de comportamento.
- Gusto polo traballo.
- Moitas cousas.
- Nada.
- A pasalo ben.
- A aforrar.
- A rezar.
- A non estraga-las cousas e valoralas.
- A ser como son.
- A traballar e ter ilusión por algo.

Aprenden tamén actividades diversas como cavar, muxir, face-la mata do porco, dar de comer ós animais, montar a cabalo, pescar, calcetar, facer gancho, coser, face-las camas, ler, técnicas de fotografía, papiroflexia, parchear rodas de bicicleta, repostería, cociñar.

Os consellos que reciben dos avós son moitos e variados. Pódense citar:

“Que non se debe xulga-la xente polo seu aspecto”, “que non se faga caso a ninguén da rúa”, “máis vale a bondade cá Universidade”, “o máis importante é a constancia, a comprensión, a tolerancia”, “que non hai que face-las cousas por cartos”, que hai que dá-la cara” “non todo é o que aparenta”.

Aproximadamente o 40% non contesta que é o que lles ensinan ou ensinaron os seus avós.

Os resultados das entrevistas levadas a cabo ó colectivo dos avós pódense resumir en que eles están encantados con estar cos netos. Nun caso, unha avoa mencionaba que lle gustaba estar con eles pero só un pouco, pois ela xa criara os seus fillos. Só un dos avós enquisados vivía cos seus fillos e netos. Todos estaban de acordo coa educación que recibían os seus netos. Nalgún caso podíase apreciar unha rivalidade entre avoa e avó por conseguilo cariño dos netos.

Na posta en común que fixeron os alumnos sobre o tema “Meus avós” púidose comprobar que os netos aprecian e queren os seus avós. Algún deles dixo: “Eu penso que son unhas persoas cariñosas, que están aí e ás veces non nos decatamos de que están, e que nos ensinan moitas cousas”. Outros preferían estar cos avós antes ca cos pais, pois deixábanlles maior liberdade para face-lo que querían.

Por outro lado, a algún alumno non lle resultaba grato que estiveran os

seus avós. Isto resultoume estraño e ó pregunta-lo por que, contestoume:

“Mira, sempre que están hai barafunda na miña casa; e a min afógan-me porque todo o tempo me queren dar bicos, e non me gusta. Ademais, ás veces discuten co meu pai”.

COMENTARIOS SOBRE OS GRÁFICOS

A mostra de netos presenta o seu máximo nas idades de 12, 13 e 14 anos, mentres que os seus respectivos avós presentan o máximo no intervalo de 60 a 70 anos. Isto dámos idea da distancia xeracional entre ambos.

A maior porcentaxe de persoas enquisadas era de Ourense.

Tamén, atendendo ó lugar de orixe de cada un dos cónxuxes que compoñen os matrimonios dos pais e avós, se observa unha maior porcentaxe de cónxuxes que son ambos de Ourense (entendido como provincia). Non obstante, esta porcentaxe é superior nos matrimonios de avós.

Observando as respostas á pregunta: “¿Algún dos teus avós/as vive ou viviu na túa casa cos teus pais e contigo?”, púidose comprobar que esta situación se daba con maior facilidade se ambos cónxuxes, do matrimonio de pais, eran de Ourense. A porcentaxe mínima deuse cando ningún dos dous eran de Ourense.

Posteriormente, ó analiza-la incidencia desta pregunta dentro do máximo no que eran oriundos de Ourense, púidose comprobar que esta situación non se daba nunha alta porcentaxe cando ambos cónxuxes pertencían á mesma localidade desta provincia.

A porcentaxe de netos que viviu nalgunha ocasión só cos seus avós non chegou, en ningún caso, ó 25%.

En canto ós encontros entre netos e avós, o máis frecuente é que ocorran nas fins de semana, cando ambos cónxuxes son de Ourense, e nas vacacións, nos demais casos.

EXPERIENCIA PERSOAL

A miña infancia desenvolveuse nunha familia matrilocal, cos meus avós maternos e pais nun mesmo núcleo familiar, xunto cos irmáns solteiros da miña nai.

Agora, gracias a unha análise retrospectiva, recoñezo certos inconvenientes nesa unidade familiar, pois había unha continua loita entre pais e avós por conseguilo cariño dos netos. Outra fonte de conflitos era o desacordo entre eles nalgúns puntos, sobre a educación que se daba ós netos-fillos.

Na miña adolescencia vivín, temporalmente, nese núcleo familiar; e, de forma permanente, só cos meus avós maternos. Para min foi unha grande oportunidade poder convivir tanto

tempo con eles, pois ensináronme: de onde procedo, como eran meus bisavós, anécdotas familiares, acontecementos, curiosidades. Déronme unha visión do mundo máis serena, e exemplo para dar a cada acontecemento o peso ou a importancia que ten. A través deles coñezo receitas culinarias típicas da terra ou da familia, cancións, vestimentas antigas -folclore ó fin-, como era a nosa cidade outrora, a historia que eles viviron. Tamén me ensinaron a coser, a bordar, a recoñecer-las plantas, a paisaxe...

Cando vivía con eles, respectaban a miña independencia, pero ó mesmo tempo decatábame de que non estaba abandonada, pois preguntábanme polas miñas cousas, dábanme consello se llelo pedía e, dende o seu punto de vista, eu era alguén por quen ter ilusión. Contáballes cousas que me ocorrían e facíalles esquecer a pena que supón chegar ó final dun longo camiño.

As circunstancias leváronme lonxe deles, pero non por iso esquecín todo o aprendido. Aínda hoxe, cando teño unha encrucillada na miña vida, cando non sei que facer, recorro á súa sabedoría.

CONCLUSIÓN

Como se pode comprobar polos datos, o tempo de convivencia entre avós e netos é moi breve, se non nulo, en moitísimos casos.

Penso que é moi difícil atopar un equilibrio. Por un lado, creo que é imprescindible que as novas familias que se forman se afasten do núcleo familiar orixinal, ó menos temporalmente, para conseguirla súa verdadeira identidade como familia. Pero, por outro lado, paréceme tamén imprescindible que os máis novos convivan cos máis vellos da nosa sociedade, para poder manter unha continuidade cultural.

Quedan cuestións no aire coma esta: ¿Que pensan sobre isto os avós que están nas residencias da terceira idade?

Efectivamente, creo que na actualidade hai un terror xeneralizado a envellecer. Ser ancián parece sinónimo de estar acabado, na maior parte dos casos. ¿Por que non pode ver a sociedade a outra cara da moeda e pensar na vellez como sinónimo de sabedoría sobre a vida, de riqueza de vivencias, de técnicas artesanais en desuso?

Non creo que sexa tan complicado, cando podemos observar que nas tribos do "Terceiro Mundo" elixen como xefe ó máis ancián. Claro, diranme, é porque no "Terceiro Mundo" teñen unha dimensión da vida distinta da nosa. Alí o máis ancián é o máis forte, o que logrou vivir máis, sobrevivir ás enfermidades, deixar máis descendencia, cazar máis. Sabe como se suceden os fenómenos naturais no seu mundo, pois viunos repetirse durante toda a súa vida.

No noso sistema valórase a rapidez para tomar decisións, para aprender,

para moverse e relacionarse con outros individuos. Tamén hai un culto ó corpo, e o aspecto físico é de vital importancia. Todo iso lévanos á superficialidade e á escasez das relacións interpersoais.

Penso que as autoridades competentes terían que ser conscientes da cantidade de información que se nos perde cos nosos avós. Eles só pensan en morrer e “canto antes, mellor”, porque se ven abandonados, como se xa non servisen para nada. ¿Por que non darlles unha ocupación?: Educadores de e para a vida. (Tiven novas de que un proxecto dirixido neste senso se levou a cabo en Icod de Alto (Arquipélago Canario) e deu

como resultado a agrupación folclórica “Los Alzados”. Nela, as persoas maiores son os mestres; e aínda que, en principio, a iniciativa naceu dende o punto de vista musical, na actualidade abarca tódolos aspectos culturais desa zona).

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, B. M., e L. M. Méndez: *Antropología, Psicología y Psicoanálisis. Dos Versiones de un Ensayo*, Editorial Teké, Argentina, 1987.

Fidalgo Santamariña, J. A.: *Antropología de una Parroquia Rural*, Publicacións Caixa de Ourense, Ourense, 1988.

OS CONTIDOS DA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR NA EDUCACIÓN PRIMARIA

María José Castro Girona
Alfredo M. Abraira Álvarez
Mestres en Educación Física

1. INTRODUCCIÓN

Os DCB de Galicia fan un enfoque sobre o que debe se-la Educación Física nos distintos niveis educativos non universitarios. O adicado á Educación Primaria divide os contidos que hai que traballar neste nivel en cinco bloques temáticos, que son:

1. O corpo: imaxe e percepción.
2. O corpo: habilidades e destrezas.
3. O corpo: expresión e comunicación.
4. Saúde corporal.
5. Os xogos.

Polo tanto, abarcan aqueles contidos nos que a disciplina denominada Educación Física de Base centra a súa atención. Traballos de autores tan coñecidos e recoñecidos como Le Boulch, a Asociación de Licenciados de la Universidad Católica de Lovaina, Marcelino Vaca, Seirulo, etc., seguen

esta liña de pensamento na que, a través das actividades que propoñen, buscan a madurez psico e sociomotriz do alumno, non só como unha preparación para prácticas deportivas posteriores senón tamén como unha formación completa e continuada do individuo.

Trátase de planificar e organiza-la actividade de forma que contribúa ó desenvolvemento da *persoa nunha autonomía cada vez maior*. Entendendo que a **persoa** é unha unidade na que se interrelacionan os aspectos cognitivos, afectivos e motores, e que a **autonomía** supón que o suxeito é capaz de coñecerse, percibirse e controlarse en situacións sempre novas, sexan ou non deportivas.

Esta concepción require unha confianza no alumno, na posibilidade de que participe na súa educación e formación e na posibilidade de que realice un traballo motor intelixente, no que non se limitará a executar, senón que a partir

da percepción da situación toma decisións para levar a cabo a execución máis axeitada ás circunstancias.

As idades máis temperás do neno, isto é, as que se corresponden coa Educación Infantil e Primaria, son as privilexiadas para esta formación de base. Con todo, temos que admitir que como o home é susceptible de troco, evolución, cambio, etc., a EFB terá cabida ó longo das distintas etapas de desenvolvemento do individuo. Deste xeito, nas idades mais avanzadas, os obxectivos da EFB irán encamiñados a mellorar ou adapta-los coñecementos adquiridos en idades anteriores.

É erróneo pensar que as actividades da EFB se contraponen ó traballo das disciplinas deportivas; pola contra, permiten cimentar as bases sobre as que se asentarán as futuras aprendizaxes motoras, e polo tanto son unha preparación para as prácticas deportivas posteriores, xa que facilitan a superación dos problemas que nelas poidan xurdir, e que na nosa tarefa diaria xorden de feito.

Neste sentido, a Educación Física de Base permite, *nas idades máis temperás*, cimentar as bases sobre as que asentarán as aprendizaxes motoras, e supón unha preparación para as prácticas deportivas posteriores mediante *actividades non estereotipadas*.

Máis tarde, *no crecemento e na idade adulta*, intenta resolver problemas de interese xeral para a saúde. Ás veces, dada a aparición de determina-

dos problemas ou situacións xurdidas na práctica dunha actividade deportiva, cómpre unha volta á Educación Física de Base. Neste caso, a actividade orientarase non cara a adquisicións técnicas, senón máis ben cara a un traballo de base.

Por outra banda, moitas das chamadas “dificultades académicas” que os alumnos padecen teñen a súa orixe en deficiencias que afectan á conciencia do esquema corporal, ás relacións espaciais e temporais, á afirmación da lateralidade corporal, etc., que nestas idades aínda son susceptibles de cambio e nas que a nosa área de Educación Física ten moitas posibilidades de acción por medio da EFB, á que adicamos este artigo.

Estas son as razóns da importancia deste tipo de traballo e dos seus contidos, que como xa indicamos se recollen no DCB.

2. REFLEXIÓNS SOBRE CONTIDOS, ACTIVIDADES, RECURSOS E MEDIOS, E METODOLOXÍA

Os contidos

Pero, concretando, ¿cales son especificamente estes contidos dos que estamos a falar?

- En primeiro lugar, o *coñecemento do corpo*, que abarca o esquema corporal, a lateralidade, a relaxación, a respiración e a actitude.



Nenos e nenas de Segundo Ciclo de Primaria nun desprazamento no banco.



Desenvolvimento do contido, coñecemento e adaptación ó contorno.

- En segundo lugar, *o coñecemento do contorno*, é dicir, as nocións de especialidade, de temporalidade e as súas relacións: sentido e dirección, orientación, simetrías, dimensións, duración, orde, secuencia, velocidade, ritmo, etc.

- E por último, *a coordinación e o equilibrio*, que son capacidades integradoras dos contidos mencionados anteriormente.

Todos eles están moi relacionados, de xeito que as actividades que poñen o individuo en relación consigo mesmo, as que o poñen en relación co contorno e as que o fan co contexto social non se dan cunha orde determinada, senón que se producen conxuntamente; pero, iso si, segundo a situación que se presente farase mais fincapé nunhas ou noutras.

Estas reflexións deberíamolas ter en conta á hora de face-las nosas programacións.

As actividades

Xunto con isto, as actividades que se deseñen deberían procura-las calidades necesarias de todo feito significativo, que son:

1º. *Ser motivantes*, que induzan a acción. Así deberían respostar ós intereses e necesidades dos alumnos. Neste sentido, as actividades novas ou as variacións das xa coñecidas son mais motivantes.

2º. *Adaptarse ó nivel do alumno*, fixando obxectivos elevados, pero alcanzables, pois do contrario conducirán inevitablemente ó fracaso, en lugar de provoca-lo afán de superación.

3º. *Seguir unha orde lóxica* tendo en conta a dificultade e esixencias que provocan.

4º. *Ser representativas*, de modo que cun número de actividades os alumnos consigan os obxectivos propostos.

Os recursos e medios

Para chegar a conseguir todo isto sería interesante dispoñer de determinados *recursos* ou *condicións instrumentais* que faciliten a nosa tarefa:

A) O emprego de películas, fotografías ou diapositivas tomadas na clase das execucións dos nenos e nenas colaboran na tarefa perceptiva da súa propia acción motriz, así como das dos seus compañeiros.

B) A instalación, ben sexa ximnasio ou sala de múltiples empregos, sempre que sexa factible, debería posuí-las seguintes características:

- De fácil acceso pero que non dea lugar ás interferencias na vida académica.

- Unha altura e superficie amplas para poder facer prácticas diversas.

- Chan limpo, elástico e non esvaradío.

- Paredes sen saíntes nin arestas para evitar posibles riscos na actividade.

- Ben iluminado.

C) Ademais, en Educación Física de Base, como nos propoñemos potencia-la creatividade, habituar a novas respostas, e poñer en funcionamento o proceso de elaboración na acción motriz, coidámonos moito de facer varia-lo peso, material, forma, dimensión, textura, etc., dos aparellos que se empregan para aproveitar ó máximo tódalas posibilidades que cada un deles nos proporciona. Poderíamos empregar:

- Pelotas e balóns de diferentes tipos, ping-pong, tenis, rítmica, medicinais, baloncesto, balonmán, rugby, pelotas de espuma.

- Bancos suecos.

- Aros de distintos tamaños, cores e texturas.

- Picas e bastóns.

- Colchóns de todo tipo, incluídos os grosos.

- Pivotes, conos.

- Cordas de distintos tamaños e cores.

- Casetes de música.

- Plintos.

- Mini-tramp.

- Valos.

É certo que, en moitas ocasións, nos centros escolares non contamos con todo este material. Neste momento podemos botar man do material non convencional, moito máis económico, igualmente motivante, incluso máis có clásico, e de máis doada adquisición, como:

- Xornais

- Caixas de cartón

- Recipientes de iogurt

- Guantes

- Cinta elástica

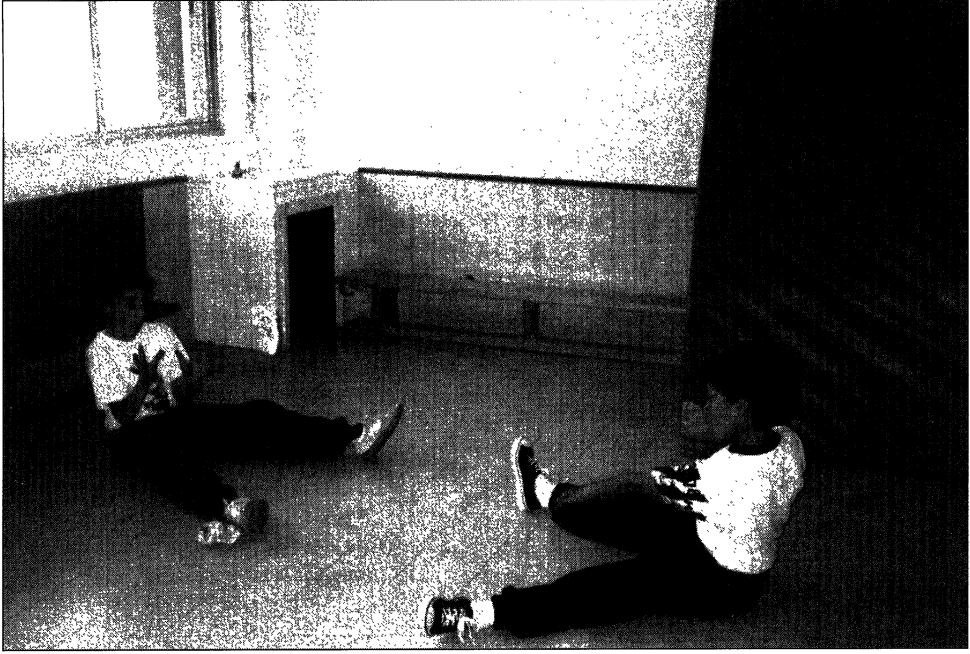
- Retallos de diferentes tamaños, cores e texturas

- Globos

- etc.

A Metodoloxía

Para que nesta presentación exista coherencia, a metodoloxía debe estar de acordo con todo o proceso: a



Emprego de material non convencional, concretamente xornais, na disciplina de Educación Física.

Educación Física de Base pretende facer ó alumno máis dispoñible a partir da versatilidade e variedade de movementos. Esta proposta só é factible mediante unha **metodoloxía activa**, na que se potencia a participación do alumno.

Haberá que empregar estilos non directivos e estratexias de intervención de experimentación e máxima participación do neno, de xeito que a actividade motriz do alumno non se peche en respostas motrices resoltas de antemán, que lle son brindadas polo profesor cun modelo a seguir, senón que os educadores propiciemos que os nenos e nenas descubran por si mesmos as posibles

solucións ós problemas que se lles presenten. ¿Cómo? A partir de condutas exploratorias chegarán á eficacia e precisión no movemento, pois as secuencias motrices inadecuadas serán afastadas por eles mesmos mediante un proceso selectivo, no que entran en funcionamento os mecanismos de percepción, decisión e execución.

Cando se lles propoña un problema, xa que as solucións e respostas son diversas, cada alumno buscará aquela que se lle adapta mellor ás súas posibilidades de execución, polo que a actividade en por si valerá para os distintos niveis existentes nun mesmo grupo-clase.

3. CONCLUSIONES

Podemos concluir que a Educación Física de Base (os seus obxectivos, contidos, medios, actividades, metodoloxía, etc.) constitúe a liña de pensamento que se ha seguir na área de Educación Física no nivel de Educación Primaria, se queremos que exista unha verdadeira educación e non unha mera instrucción, mecanización ou automatismo de xestos, moito máis pobres motrizmente falando e tamén, a longo prazo, menos eficaces, pois a posibilidade de que as aprendizaxes poidan ser transferidas a outras situacións é menor.

4. BIBLIOGRAFÍA

Despois de trazadas, a modo de introducción, as liñas xerais do tema, co único propósito de inducir á reflexión e provoca-lo interese no lector, parécenos oportuno facilitar bibliografía de consulta para amplia-la información na materia para os que o desexen.

Asociación de Licenciados en E.F., de la Universidad Católica de Lovaina (1983): *Educación Física de Base. Dossier Pedagógico nº1*, Madrid, Gymnos.

— 1983: *Educación Física de Base. Dossier Pedagógico nº2*, Madrid, Gymnos.

— 1983: *Educación Física de Base. Dossier Pedagógico nº3*, Madrid, Gymnos.



A trepa: outra posibilidade moitas veces esquecida.

A obra dirixida por J. Florence ten por obxectivo informar ós profesores vinculados á educación Física sobre investigacións realizadas por distintos profesionais, que aportan experiencias e reflexións nos numerosos traballos que integran cada un dos dossiers.

Estas suxerencias (aportacións) están organizadas en torno de unidades temáticas, que se distribúen do seguinte xeito:

- Dossier número 1:
 - Aspectos mecánicos
 - Aspectos psicomotores
 - Aspectos psicosociais
- Nos dossiers números 2 e 3:
 - Coordinación dinámico xeral.
 - Percepción
 - Factores de execución.

Son propostas nas que os autores, despois dunhas aportacións teóricas, plasman unidades didácticas nas que se especifican: obxectivos que se han de conseguir, materiais que se han de empregar e organización das actividades ou tarefas das que consta cada sesión.

Ademais, no dossier número 1 adícase un espazo á definición da Educación Física de Base, que se verá ampliada nas primeiras páxinas do dossier número 2. Neste espazo explícanse de forma sinxela os seus fins, obxectivos, metodoloxía e campo de acción da mesma.

Resulta ser unha boa guía para iniciarnos neste ámbito.

Castañer, M., e O. Camerino (1991): *La educación en la enseñanza primaria*, Barcelona, Inde.

Os autores diferencian claramente no libro unha parte de coñecementos teóricos e outra de aplicación práctica.

Na primeira parte, teórica, expoñen, xustifican e fundamentan a súa alternativa: trátase dunha visión global da motricidade presente ó longo de toda a obra. A continuación elaboran un estudo claro, breve e conciso das distintas capacidades (isto é, as perceptivas, físico e socio-motrices) así como das habilidades básicas e específicas. Nelas seguen sempre un esquema común: concepto, definición, clasificacións e orientacións didácticas, moi válidas á hora de presentalas nosas sesións. Remátase esta parte do libro cuns modelos didáctico-pedagóxicos axeitados para seguir neste tipo de traballo.

A derradeira parte do libro adícase á aplicación práctica do descrito con anterioridade: desenvolvemento de unidades didácticas para os tres ciclos de Primaria, nas que se especifican contidos, obxectivos, material e actividades de cada parte da sesión, e tamén se adxuntan follas de observación de cada unha delas, para avalialos progresos.

Todo o libro está dirixido de feito, non na intención, á Educación Primaria e presta toda a súa atención a esta etapa educativa.

Castañer, M., e O. Camerino (1992): *Unidades didácticas para primaria*, Barcelona, Inde.

Na súa introducción faise unha análise das ideas principais das exposicións da globalidade da motricidade, xa descritas no libro citado anteriormente; pero, nesta ocasión, de xeito máis esquemático e sintético.

Esta introducción vén seguida de tres unidades didácticas para Educación Primaria, centradas en dous grandes bloques de contidos establecidos nesta área e para este ciclo:

- O corpo: imaxe e percepción.
- O corpo: expresión e comunicación.

Isto xa se intúe no título das mencionadas unidades didácticas:

- Bailando na escola.
- O corpo expresivo.
- Material alternativo e percepción.

É loable o feito de adxuntar nelas documentación para o profesor, pois proporciona materiais, discografía, bibliografía, etc., moi útiles e interesantes se queremos levalas á práctica.

Le Bouch, J. (1991): *El deporte educativo*, Barcelona, Paidós.

Le Bouch propón nesta obra unha actividade deportiva que potencie o desenvolvemento do individuo e non unha mera reprodución de exercicios;

pero, iso si, que sexa compatible co acceso ó alto rendemento deportivo.

Esta proposta, que o autor describe teoricamente na primeira parte do libro, atopa na segunda parte a súa aplicación práctica na aprendizaxe motora de distintos deportes, tanto colectivos (baloncesto, voleibol e fútbol) como individuais (atletismo, ximnasia artística, saltos ximnásticos, axilidade no chan e natación).

Vaca Escribano, M. (1986): *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la E.G.B.*, Málaga, Unisport Andalucía.

Presenta unha experiencia elaborada por un grupo de traballo, que non pretende ser un modelo que poidan aplicar outros mestres noutros centros, senón que o que se procura con ela é provocar a reflexión, o comentario, a discusión, a busca, etc.

O contido céntrase no coñecemento da personalidade do neno, que este expresa natural e abertamente na actividade motriz. Trátase de aprender, e esforzarnos en ler e descifrar ese código no que en moitas ocasións non reparamos, o que nos leva a esquecerlo.

Non existen capítulos. O contido estruturase en unidades temáticas: o debuxo das sesións, dende os seus contos, a sala, o patio...

A partir delas, descríbense as vivencias optidas e despréndense conclusións.

Hernández Vázquez, J.M., e J. Manchón (1984): *Banco sueco*, Madrid, Gymnos.

Este libro abre as portas á creatividade, buscando novas formas que eviten a monotonía nas sesións.

“... los autores tratan de desbrozar un camino fresco que proporcione al fisionomólogo motivos de reflexión e ideas que puedan aplicar y desarrollar libre y eficazmente” (p.5).

Como se indica na introducción, o libro “es un intento de síntesis de ejercicios y formas de trabajo que, a modo de manual, pueda facilitar la tarea de programación de los ejercicios físicos, ofrecer recursos, fomentar la capacidad inventiva, en suma, pretende sacar de su “encasillamiento” tradicional a este aparato y hacer ver la extremada variedad de posibilidades que brinda”. En definitiva, trátase dun estudio exhaustivo e serio sobre o emprego do banco e todas as posibilidades que del podemos obter, evitando a mera enumeración de exercicios e presentándoos baixo un prisma pedagóxico e didáctico.

Na obra faise patente que unha imaxe vale máis ca mil palabras, pois dá

prioridade ás fotografías e debuxos sobre as explicacións e os comentarios.

Os dous primeiros capítulos teñen unha estrutura ben distinta do resto, debido ás cuestións que trata:

- Síntese histórica do aparello.
- Características que debe posuír.
- Formas de emprego e distribución.

Nos capítulos restantes proponnos distintos tipos de actividades, que abarcan desprazamentos, saltos, habilidades ximnásticas, exercicios de levantar e transportar, exercicios de forza e flexibilidade.

Todos eles se organizan de forma similar: introducción, seguida do desenvolvemento específico do tema con exemplos, exercicios e variantes dos mesmos.

Cobre amplamente as expectativas que suxire o título, é moi práctico e presenta un amplo abano de actividades dinámicas nas que entran en xogo elementos de percepción, decisión e execución.

ORIENTACIÓN PARA A AVALIACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA NA ESO

José Víctor Onega Carrera
CEFOCOP de Santiago

XUSTIFICACIÓN

Toda metodoloxía debe contemplar a importancia e mailo papel da avaliación como axente informativo principal para valorar o proceso educativo físico deportivo.

Sobre a avaliación nesta área de Educación Física existe moi pouco escrito, de xeito conciso e práctico, que nos poida servir para as clases.

Este traballo xurdíu en setembro de 1990, ó principio dun novo curso, a petición dalgúns profesores de Educación Física, experimentadores da ESO, que me faláron a mín, como coordinador desta área no Gabinete da Reforma Educativa, da necesidade de ter un modelo orientativo para a avaliación. A miña resposta foi que este modelo deberíao realizar cada profesor e que o mellor indicador de todo o proceso é o interese co que o alumno/a participa nas sesións. Se existe interese

e os nenos amosan ledicia cada vez que participan nas clases, entón é que a planificación-programación e a técnica metodolóxica do profesor están dando bos resultados.

Pero é preciso, por necesidades sociais, rexistrar os datos obtidos de todo o proceso; e ademais, por necesidades administrativas, estes rexistros teñen que estandarizarse.

Se a normativa legal obriga a desprender da avaliación unha cualificación do proceso educativo, teremos que o facer do xeito que menos interfira no conxunto de aspectos da valoración e da súa función formativa. Pero non hai que confundir estas dúas actividades: avaliación e cualificación.

A avaliación destínase a mellorar o coñecemento do proceso educativo. Iso implica que ten incidencia na aprendizaxe, e consecuentemente, valor educativo.

alumno gr nado

datos
avaliación

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
ESTATURA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
PESO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
VELOCIDADE	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
40 m	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
20 m	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
F O R Z A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
abdominalis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
lanzamento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
detente h	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
FLEXIBILIDADE	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
RESISTENCIA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
T. Cooper	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1 Km	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
T.P.C.N.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
AXILIDADE	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4x9 / 18m estalon	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

sabe gañar sen estridencias e perder sen resentimento	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	amosa estusiasmo para a mellora do seu desenvolvemento físico e da saúde	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
disposición cooperativa	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	iniciativa, liderato	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
respecta as normas de convivencia	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	acepta responsabilidades e suxerencias dos seus compañeiros	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
fal correcto uso do material	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	capacidade de adaptación ó grupo	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON

asistencia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
S	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONCEPTOS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
PROCEDEMENTOS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

observacións

A cualificación, polo contrario, non ten ese valor educativo, non incide no ensino-aprendizaxe, senón que se impón por necesidades sociais, externas ó ámbito escolar.

Son obxecto de avaliación todos os elementos que interveñen no proceso educativo, mentres que só o alumno é obxecto de cualificación.

Determinar un sistema de avaliación non é doado, porque os medios actuais para facelo son tan amplos e variados que é preciso selecciónalos e simplificalos, para que poidan funcionar practicamente e non ocupen de todo o pouco tempo que temos para isto. A avaliación debe ser unha análise teórico-práctica *realizable*.

Consideramos que debe permitir:

- Coñecer en que medida o currículo que se aplica é o axeitado.
- Coñece-lo progreso do alumno.
- Que o profesor poida autoavaliar a súa técnica metodolóxica.

A avaliación constará, segundo a miña opinión, tendo en conta as formulacións da LOXSE, de catro partes, que seguindo a orde da ficha de avaliación serán:

- Progreso funcional
- Valores
- Asistencia
- Conceptos e procedementos

A ASISTENCIA (FRECUENCIA) AS SESIÓNS

Toda asistencia do alumno supón unha mellora no seu rendemento, polo feito de que *participa* nas sesións.

- O mínimo de asistencia debe se-lo 80%, que se non se cumpre haino que recuperar.

Hoxe en día aínda se cre que hai que puntuar a asistencia ás clases de Educación Física. Eu coido que se pretendemos que sexa unha disciplina máis do ensino, ten que se-lo mesmo trato ca outras materias. Se nas clases de Matemáticas, por exemplo, a asistencia non puntúa, tampouco debe puntuar na de Educación Física. Se o alumno/a non asiste, isto é responsabilidade da Dirección, non do profesor de Educación Física.

Por outra banda, a asistencia non debese-lo único que puntúe, xa que o alumno pode estar presente de corpo pero ausente na participación. Coido que o máis doado é valorar a participación do alumno, pois esta xa inclúe a asistencia.

ACTITUDE PARTICIPATIVA

Aprecia os compañeiros e o profesor. Non é o mesmo estar nas sesións ca participar nelas.

- Fai uso correcto do material: si/non.

- Ten entusiasmo e constancia para acadar unha mellora no desenvolvemento físico e da saúde: si/non.

- Respecta as normas de convivencia: si/non.

- Sabe gañar sen estridencias e perder sen resentimento: si/non.

- Disposición cooperativa: si/non.

- Ten iniciativa, é líder: si/non.

- Acepta responsabilidades e suxerencias dos compañeiros: si/non.

- Capacidade de adaptación ó grupo.

A actitude valorarase con catro puntos.

PROGRESO FUNCIONAL-MOTRIZ

Tests de aptitude física

- Velocidade:
 - 20 metros.
 - 40 metros.
- Forza:
 - Abdominais (30 segundos).
 - *Detente* horizontal.
- Resistencia:
 - Test de Cooper, T.P.C.N., 1 km, ou outros.
- Flexibilidade:
 - Flexión profunda.

- Axilidade:
 - 4 por 9 ou outros exercicios semellantes.

O progreso funcional-motriz valorarase cun máximo de 6 puntos.

Os dous apartados anteriores sumarán dez puntos, que se representarán por PA (progesa adecuadamente) ou NM (necesita mellorar), forma en que o alumno coñecerá as notas. Só o profesor coñecerá as cifras exactas.

O test de aptitude física farase, por falta de tempo, dúas veces: unha ó principio do curso, e outra, ó final; e despois de cada Unidade Didáctica, farase a avaliación dos resultados acadados por cada alumno. Non obstante, como o lugar das probas estará marcado no patio ou ximnasio, o alumno poderaas facer por si mesmo e transmitir, despois, a información ó profesor.

INTRODUCCIÓN Á FICHA DE CONTROL

Esta ficha é persoal do profesor e está reducida nunha páxina para que non ocupe espacio, pois do contrario o profesor levaría unha morea delas, e así pode facer dúas, unha por páxina, en cada folio.

Non esquezamos que isto son "orientacións", de aplicación voluntaria, que serven de modelo e que é posible que cada compañeiro o aplique e o desenvolva segundo lle sexa máis útil, e segundo os medios e instalacións que teña.

Todos sabemos que se poden facer moitas probas, e todas boas; polo tanto non imos discutir se a proba do caixón, para flexibilidade, é mellor cá de subirse a unha mesa, ou ca face-las probas de pé sobre o chan, coas pernas abertas uns 75 cm e semiflexionados.

Eliximos aquí as que supoñen **menor perda de tempo**. E como unhas veces estamos no ximnasio e outras nas pistas, non imos baixar toda unha morea de aparellos para usalos só 45 minutos, ou menos, e despois ter que recollelos. Polo tanto, preferimos ter todo marcado nas pistas con pintura permanente, para non ter que andar con moitos aparellos.

ACLARACIÓN

Temos un primeiro apartado de **condición física**, e seis da avaliación, que distinguimos da seguinte forma: 1ª, 2ª e 3ª, para o primeiro curso da Secundaria Obrigatoria; e 4ª, 5ª e 6ª, para o segundo curso da mesma que abrangue dos 12 ós 14 anos. Cando o alumno acceda a 3º de secundaria obrigatoria, voltarase a facer unha nova ficha, que sirva para 3º e 4º curso.

En canto ás probas

- *Velocidade*

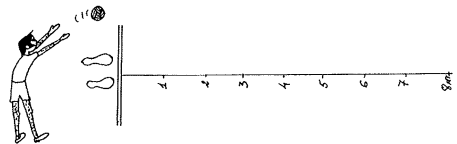
Recoméndase facelas, actualmente, de 40 metros e de 20 metros.

En todo centro docente existe a posibilidade de marcar con pintura permanente unha liña de saída, e un sinal sinxelo de chegada, que poña 20 m, onda o cronometrador, en liña co sinal, para pica-los tempos dos alumnos que chegan.

Estas dúas probas non se poden facer seguidas, como é loxico. O alumno que fai unha vai para a seguinte estación, que pode ser a de lanzamento.

- *Lanzamento*

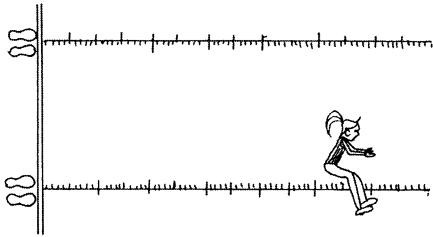
Lanzar un balón lastrado, escollendo un de 1 quilo ou un de 3 quilos.



Marcaranse no patio dous pés xuntos e unha liña curta diante. A continuación, pintaranse liñas pequenas, que poden ser ter unha lonxitude de 1 a 9 metros, se se utiliza o balón lastrado de 3 quilos; do contrario haberá que pintar liñas maiores, ó ser necesario un maior espacio.

Lanzarase o balón con pés xuntos, coma se fose un saque fóra de banda. Non se pode perder contacto co chan nin despraza-los pes.

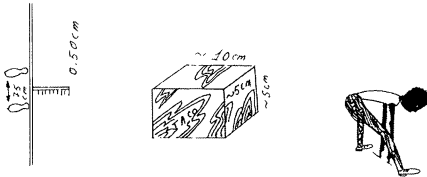
• “Detente” horizontal



Pinta-la figura anterior no chan. O alumno, en posición inicial de parado (encima dos pés pintados), saltará de fronte, cos pés xuntos.

O observador anotará o lugar da caída.

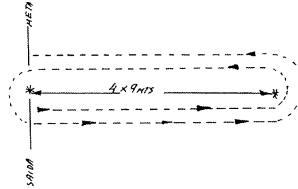
• Flexibilidade



Marcaranse dous pés e unha liña pasando polos calcaños, e dela, perpendicularmente, outra duns 60 cm. Nela marcaranse os cm ata 60. Haberá que despraza-lo taco de madeira.

• Axilidade

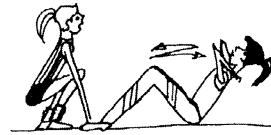
Pintaranse dous puntos no chan, a nove metros un do outro, en cada un poñerase un alumno.



Escóllese esta proba para empregar menos tempo. Aínda que se poden facer outras: 18 m, eslalon, etc.

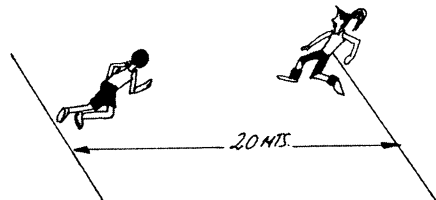
• Abdominais

Faranse 30 s, pois 1 minuto é moito tempo.



• Resistencia

Segundo as instalacións, utilízase 1 quilómetro, test de Cooper ou Test Progresivo C. N.



Actitudes, valores e normas

sabe gañar sen estridencias e perder sen resentimento	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	amosa entusiasmo para a mellora do seu desenvolvemento físico e da saúde	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
disposición cooperativa	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	iniciativa, liderato	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
respecta as normas de convivencia	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	acepta responsabilidades e suxerencias dos seus compañeiros	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON
faí correcto uso do material	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON	capacidade de adaptación ó grupo	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON

Neste apartado valoraranse a actitude, comportamento, liderato, cooperación, etc.

ASISTENCIA

asistencia		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
S O N D X F M A M X																																		

Aquí marcarase a asistencia ás clases.

CONCEPTOS E PROCEDEMENTOS

CONCEPTOS						
PROCEDEMENTOS						

Enriba de "conceptos" hai unha cuadrícula en branco e nela poranse as actividades realizadas polos alumnos: por exemplo bádminton, no primeiro trimestre; volei, no segundo; e balonmán, no terceiro. Ou bádminton e volei, no primeiro; balonmán e carreiras de orientación, no segundo; e baloncesto e atletismo, no terceiro. Nas cuadrículas de "conceptos" valoraranse estes. Se nos deportes do primeiro trimestre, por

exemplo no bádminton, o alumno aprendeu as normas básicas, porase na cuadrícula de "conceptos" un BEN; e se non as aprenden ben de todo, un REGULAR. Na cuadrícula de abaixo de todo valoraranse os procedementos: regular, moi ben, etc.; ou se vai ben: P.A. (progrésase adecuadamente); se destaca moito: P.A. ++; se destaca algo: P.A.+; se vai mal: N.M. (necesita mellorar); e se vai moi mal: N.M.

OBSERVACIÓNS

Aquí anotaremos tódalas incidencias que sexan significativas para os profesores: desde os “pequenos secretos” médicos que nos confían os alumnos/as ata calquera outra observación.

FICHA DE CONTROL PARA O ALUMNO/A

Esta ficha daráselle a cada alumno/a ó principio de cada un dos ciclos da ESO. O alumno conservaraa tamén para eles e para o ceñecemento da súa propia mellora. Unhas veces dirixiremos nós a avaliación, e eles anotarán os resultados. Outras veces faranse autoavaliacións, ou coavaliacións e os alumnos irán anotando os resultados especialmente no test de aptitude física.

Unhas veces, e sobre todo cando fagamos os test, irán anotando os resultados na súa ficha, ou farano os compañeiros; pois ó estarse realizando varias probas á vez, o profesor non pode anotalo todo. A primeira vez, como o profesor terá que estar asesorando para a realización correcta das probas, serán os nenos os que se anoten a si mesmos ou ós compañeiros. Co paso do tempo, eles mesmos as farán, con total liberdade, incluso fóra do horario habitual das clases de Educación Física, e farán anotacións (podo asegura-lo) cunha precisión e veracidade admirables.

Se os alumnos poden avaliar no devandito caso, tamén poden avaliar nos restantes apartados: valores, asistencia,

conceptos e principios das diferentes unidades didácticas, e incluso avalia-los seus propios compañeiros, xuntándose por pequenos grupos.

Cada trimestre, os alumnos entregaranlle a súa ficha ó profesor e este uniráa ós datos que el foi observando para unha máis acertada avaliación. Por outro lado, te-la ficha o alumno axúdao a observar de cotío a súa propia mellora.

SISTEMATIZACIÓN DO PROCESO AVALIATIVO

A avaliación abordarase desde unha triple dimesión: Avaliación inicial, formativa e sumativa, e cada unha destas dimensións pode referirse a un proceso educativo determinado: etapa, ciclo, curso, unidade ou sesión.

Desde cada unha destas dimensións, e aínda que con funcións e características distintas para cada caso, realizaranse as seguintes accións avaliadoras:

- toma de datos,
- interpretación e valoración da información,
- toma de decisións,
(En tódolos casos conviría diferenciar-los distintos elementos avaliáveis do proceso de aprendizaxe do alumnado).
- conceptos,
- procedementos,

- desenvolvemento estrutural,
- desenvolvemento das capacidades de execución,
- desenvolvemento da habilidade motriz básica,
- procedementos motores específicos, expresivos,
- procedementos motores específicos, técnicos,
- procedementos motores específicos, tácticos,
- actitudes intrapersoais,
- actitudes interpersoais.

OUTROS ELEMENTOS AUXILIARES

O profesor utilizará outros elementos auxiliares, para unha maior fiabilidade dos resultados e control da propia clase, tales como:

- cadernos de clase e pista de cada alumno/a,
- traballos individuais e de grupo,
- informes de experiencia,
- diarios do propio alumno,
- diario do propio profesor,
- cuestionarios e enquisas,

- entrevistas individuais e en grupos,
- autoavaliación.

Para a observación directa do alumnado pódense usar:

- rexistros anecdóticos,
- informes de observadores externos,
- coavaliación ,
- gravacións e vídeo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Albadalejo, J. (1987): "Evaluaciones", *Revista Española de E. Física y Deportes*, 35-36.
- Blázquez, D. (1990): *Evaluar en E. F.*, Barcelona, Inde . Publicaciones.
- Bloom, B. e outros: *Handbook on formative and sumative evaluación on student learning*, McGraw L. Hill, Nueva York , 1971.
- Clarke, H. (1967): *Aplicación of measurement to health and physical educación*, London, Prentice Hall.
- Coll, C.: *Psicología y curriculum*, Barcelona, 1986.
- Gimeno Sacristán, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1986.
- Girbau, R. M., e A. Rodríguez (1990): "Avaliación, tutoría i orientación", *cuadernos de Pedagogía*. Monográfico sobre reforma educativa, 57-58.
- Rivas, F. J.: *Test de aptitude motriz*.
- Sanchez Bañuelos, F.: *Bases para una didáctica de la E. Física y deportes*, Gymnos, Madrid.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo curricular*, Morata, Madrid.

PRIMEIROS AUXILIOS NO ENSINO SECUNDARIO

M. Hermida Seijas

R. Antolín Rodríguez

Escola Universitaria de Enfermería Meixoeiro (Vigo)

INTRODUCCIÓN

Aínda que a mortalidade, en xeral, descendeu entre a xuventude, os accidentes e mortes non violentas representan o 60% das causas de morte nos xoves de 14 a 20 anos.

Deste xeito, os accidentes e mortes por causa externa convértense na principal causa de morte neste grupo de idade e nun dos principais problemas de saúde pública tanto no noso país coma na maioría dos países desenvolvidos.

LUGAR DO ACCIDENTE

O accidente, definido como un suceso eventual do que involuntariamente resulta dano para as persoas, pode suceder:

- Na estrada
- No domicilio
- Nos centros de Estudos

- No lugar de traballo
- No lugar de deporte
- Noutros lugares

TIPOS DE ACCIDENTES

Os accidentes poden ser de diferentes tipos:

- Fracturas
- Feridas
- Atragoamentos
- Asfixias
- Queimaduras
- Eléctricos
- Intoxicacións
- Radiacións...

FACTORES CONDICIONANTES DOS ACCIDENTES

• Condución en condicións inaxeitadas, que poden ser persoais, do vehículo, estradas e/ou climáticas.

- Inaxeitadas condicións de seguridade na vivenda.
- Realización de actividades inaxeitadas ás posibilidades persoais.
- Asistencia médica deficitaria.

PREVENCIÓN DOS ACCIDENTES

A prevención pode ser:

Primaria

Consiste en evitar que se produza o accidente, a través de medidas de orde técnica, legais, educativas, etc. Para isto debemos coñecer as causas e os factores condicionantes que inciden nos mesmos.

Secundaria

A prevención secundaria lévase a cabo cando falla a atención primaria, e nela adóptanse medidas para diminuí-las lesións que se producen no accidente (por exemplo, os cintos de seguridade nos automóviles) e a prestación de Primeiros Auxilios.

Terciaria

Cando falla a prevención terciaria, ocúpase da axeitada rehabilitación e reinserción social do accidentado.

PRESTACIÓN DE PRIMEIROS AUXILIOS

Os primeiros auxilios realízanse cando xorde unha urxencia e é raro que neses momentos estea preto un profesional sanitario para dirixi-las actuacións, caso no que é preciso que a poboación teña coñecementos suficientes para saber actuar, xa que moitas veces as secuelas do accidentado dependen da forma de actuación dos que o auxiliaron nun primeiro momento.

Concepto

Podemos defini-los primeiros auxilios como a arte de proporcionar os primeiros cuidados que precisa un accidentado, sen estar presente un profesional sanitario.

A prestación de primeiros auxilios e o transporte de feridos pode evita-la gravidade e diminuí-las consecuencias dos accidentes, para que non se cumpra a famosa frase empregada en Francia:

“Encóntrase un ferido, trasládase un agonizante e hospitalízase un morto”.

Os primeiros auxilios débense limitar a unhas primeiras medidas indispensables e á consecución do traslado do paciente a un centro sanitario nas condicións óptimas. Se non se coñecen perfectamente as medidas que hai que adoptar nestes casos, sería mellor non intervir.

Por todo isto, decidimos realizar un programa de primeiros auxilios dirixido ós alumnos de Ensino Secundario.

PROGRAMA DO CURSO

Poboación

Este programa propúxoselles á Dirección e á Asociación de País do I.E.S.P. Manuel Antonio de Vigo, que non dubidaron en colaborar connosco.

Neste Instituto estudian 800 alumnos de BUP, COU e FP da especialidade de Delineación e Química.

O profesorado do centro que imparte as prácticas de química pediunos que salientémo-lo tratamento de queimaduras e intoxicacións con produtos químicos, pola razón de que os alumnos que estudian esta especialidade son quen se expoñen a máis riscos, porque manipulan produtos moi tóxicos.

O curso, dirixido por nós, impartírono os alumnos de terceiro da Escola de Enfermería do Meixoeiro.

Obxectivos

1. Avalia-lo grao de coñecementos que teñen os alumnos deste Instituto sobre primeiros auxilios.

2. Coñece-lo interese que teñen os alumnos en recibir este curso.

3. Facilitarlles ós alumnos a aprendizaxe das distintas técnicas e actividades que lles permitan actuar correctamente en situacións de urxencia.

ACTIVIDADES

Despois de fixa-los obxectivos, as actividades do programa agrúpámolas deste xeito:

1. Charla informativa.
2. Distribución do cuestionario.
3. Avaliación da enquisa.
4. Proxección dunha película.
5. Desenvolvemento dos contidos.
6. Entrega de folleto.

1. Charla Informativa

A charla celebrouse no salón de actos do centro. Nela indicóuselles ós alumnos o que se ía facer, cando, como e quen o realizaría.

2. Distribución do cuestionario

Ó remata-la charla informativa, distribuíuse ó chou, entre os alumnos que asistiron á mesma, un cuestionario que constaba de 30 puntos.

A enquisa realizámola para avaliar-lo grao de coñecementos que tiñan os alumnos sobre primeiros auxilios. Pero por non dispoñer de tempo suficiente para dar un curso completo, axustámolo ós accidentes de maior risco que padece este grupo de poboación e ás deficiencias

de actuación que detectamos a través do cuestionario.

Tamén avaliamos se se consideraban informados e a súa actitude ante este curso.

3. Avaliación da enquisa

Despois de avalia-la enquisa, e vistos os resultados da mesma, establécense as prioridades das materias que se ensinarían, e o método de educación sanitaria empregado, que foi o directo, con demostración práctica.

Os resultados da enquisa amosámoslos no anexo I.

4. Proxección dunha película

O seguinte paso foi a proxección dunha película sobre primeiros auxilios, utilizada como introducción ás ensinanzas.

5. Desenvolvemento dos contidos

Despois de remata-la película, cada estudante de enfermería encargábase dun grupo de 5 alumnos do centro e ensináballes unha técnica determinada, que eles repetían para ver se a aprenderan.

Os grupos de alumnos ían rotando, ata completa-la aprendizaxe de todas as técnicas.

Os estudantes de enfermería, por medio da observación directa, avaliaron a aprendizaxe dos alumnos a través das prácticas que realizaron de todas as técnicas e actividades ensinadas.

6. Entrega de folletos

Ó remata-las demostracións dos alumnos e mailo curso, entregóuselles un folleto cun resumo das técnicas e actividades ensinadas, para aseguralo aprendido.

O folleto incluía tamén os números dos teléfonos urxentes, que sempre cómpre ter á man.

CONTIDO DO CURSO

Indicóuselles que sempre, ante calquera urxencia, debían ter en conta dous principios fundamentais: *serenidade e tranquilidade*.

A seguir, e nesta orde, ensinóuselles:

Avaliación do accidentado

Comezamos ensinando as técnicas para saber se un lesionado respira, ten pulso, sangra ou padece unha fractura.

Tamén lles ensinamos como realiza-la exploración de cabeza, tronco e extremidades (por esta orde), para detectar calquera lesión.

Aprender a priorizar

Isto é fundamental no caso de que haxa máis de un accidentado, e/ou o paciente teña máis de unha lesión.

Técnicas de salvamento

Ensinároselle-las técnicas para tratar:

Asfixias

Na asfixia, ensinámoslles a actuar consonte a causa: gases tóxicos, por mergullo, por atragoamento.

Aprenderon a manobra de Heimlich e a resucitación cardio-pulmonar.

Hemorraxias

Nas hemorraxias, ensinámoslles a diferencia-las arteriais das venosas, e a como actuar nunha ou noutra.

Queimaduras

Nas queimaduras, aprenderon a regra dos 9, para avalia-la gravidade delas e saber como actuar segundo a queimadura: por lume, líquidos, solar, química, etc.; e nesta última, segundo o producto.

Envenenamentos

Ensinámoslles como actuar cando o envenenamento é por cáustico, ácido ou alcalino, e que facer se a inxes-

tión é por medicamentos, alcohol ou alimentos contaminados.

Fracturas

Nas fracturas de membros ou vértebras, ensinámoslles como inmovilizarlos e como despraza-los pacientes, maiormente os sospeitosos de lesión cervical.

ANEXO I

Resultados da enquisa

As respostas ó cuestionario, previas ó curso, informáronnos da idade dos enquisados, que era de entre 14 a 20 anos.

Predominaban as persoas de sexo feminino, por causa de estar preto do Instituto un Internado da Xunta de Galicia.

Ó 84,55% dos alumnos interésá-lles asistir a un curso sobre primeiros auxilios, segundo reflecte o gráfico 1.

O 79% dos alumnos nunca asistira a ningún curso, segundo se observa no gráfico 2.

O gráfico 3 amósanos que o 68,5% dos alumnos considérase pouco informado sobre primeiros auxilios.

No gráfico 4, vese en que urxencias cren os alumnos que sabe-

rían actuar. Destacan as queimaduras, 45%.

Nas taboas 1, 2, 3, 4 e 5 observamos que coñecementos teñen os alumnos para actuar:

1. Ante unha asfixia

Na asfixia diferenciamos afogamento por mergullo, atragoamento por corpo estraño e a producida por gases tóxicos.

2. Ante hemorraxia

Diferenciámo-las hemorraxias nasais, máis frecuentes en xente nova, das que se producen por feridas, sen especificar estas.

3. Ante un queimado

Clasificámo-las queimaduras segundo a causa e ensináronse técnicas para as producidas por chamas, líquidos, luz solar e químicas. Non se trataron as producidas por electricidade ou por radiación, por ser pouco frecuentes neste grupo de poboación.

4. Ante unha fractura

Só nos referimos ás producidas en membros, sen especificar entre inferiores e superiores, e ás cervicais; porque ó se-la moto un medio de transporte entre os xoves, poden ser frecuentes accidentes deste tipo.

5. Ante un envelenamento

Clasificámo-los envelenamentos por ingestión en cáusticos (sen especificar ácidos e alcalinos), por medicamentos (hipnóticos, narcóticos e estepufacientes), por alimentos (tamén sen especificar) e por alcohol.

Outras actuacións

Tamén lles preguntamos como face-la respiración boca a boca, ó que contestaron correctamente o 77%, e incorrectamente, o 14%.

A como realizar unha masaxe cardíaca, responderon correctamente o 47%, e incorrectamente, o 49%.

A enquisa foi moi clarificadora, e practicáronse técnicas que ás veces os alumnos coñecían teoricamente, co que se mellorou a aprendizaxe.

CONCLUSIÓNS

Como os estudantes asistiron con moito interese ó curso, que foi ben acollido pola dirección, profesores e asociación de pais do instituto, tentaremos repeti-la experiencia en próximos anos, nos que trataremos de amplia-lo contido do curso.

Tamén nos obriga a repeti-lo curso o feito de saber, pola enquisa que fixemos antes de impartilo, que a porcentaxe de xoves que se consideran

pouco ou nada informados sobre primeiros auxilios é do 84%; por iso é necesarios aportarlles con urxencia información sobre este tema, pois son grupo de risco.

O traballo que levamos a cabo foi positivo, e os resultados esperamos non velos, o que indicaría que a prevención primaria funciona.

Agradecementos

Agradecemos-la participación dos alumnos de enfermería, a asistencia a el dos alumnos do centro, e a colaboración deste por medio da dirección e da APA. Sen a axuda de todos eles, esta experiencia non se podería levar a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, L.S., e outros: *Enfermería médico-quirúrgica*, México, edit. Interamericana, 1984, pp. 1738-1773.
- Cordón Fernández, L.: "Educación sanitaria", *Enfermería Científica*, 123, pp. 37-43.
- García Rodríguez, J.A.: "Bases teóricas para una metodología en educación para la salud", *Enfermería Científica*, 121, pp. 4-10.
- Hoyce S. Willen, R.N., e outros: "RCP en adultos fuera del hospital", *Nursing*, 89, pp. 8-12.
- Lafuente Sotillos, J., e outros: "Una experiencia de enfermería en educación sanitaria en la escuela", *Rol*, 102, pp. 25-28.
- Nidsh/Osha: *Guía de riesgos químicos*, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene.
- Piedrola Gil, G., e outros: *Medicina preventiva y salud pública*, Masson-Salvat Medicina, pp. 954-977, e 1139-1158, Barcelona, 1991.
- Ruano Casado, L., e outros: "Educación para la salud en la escuela", *Rol*, 158, pp. 71-75.
- Urgencias en enfermería*, Colección Nursing Photobook, edit. Doyma, 1986, pp. 18-27, 36-44, 120-121.
- Vaquero Puerta, J.L.: *Manual de medicina preventiva y salud pública*, Madrid, edit. Pirámide, 1992, pp. 499-519.

TÁBOA 1. ACTUACIÓN ANTE UNHA ASFIXIA

TIPO	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC
Afogamento	75%	18%	7%
Atragoamento	49%	50%	1%
Inhalación gases	46%	45%	8%

TÁBOA 2. ACTUACIÓN ANTE UNHA HEMORRAXIA

TIPO	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC
Nasal	24%	65%	11%
Ferida	13%	62%	15%

TÁBOA 3. ACTUACIÓN ANTE UN QUEIMADO

TIPO	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC
Chamas	45%	20%	35%
Líquidos	34%	53%	13%
Sol	52%	20%	28%
Químicos	38%	24%	38%

TÁBOA 4. ACTUACIÓN ANTE UNHA FRACTURA

TIPO	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC
Membros	70%	18%	12%
Cervical	78%	15%	7%

TÁBOA 5. ACTUACIÓN ANTE UN ENVELENAMIENTO

TIPO	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC
Caústicos	19%	37%	44%
Medicamentos	74%	20%	6%
Alimentos	38%	32%	30%
Alcohol	38%	28%	34%

¿INTERÉSACHE ASISTIR A UN CURSO DE PRIMEIROS AUXILIOS?

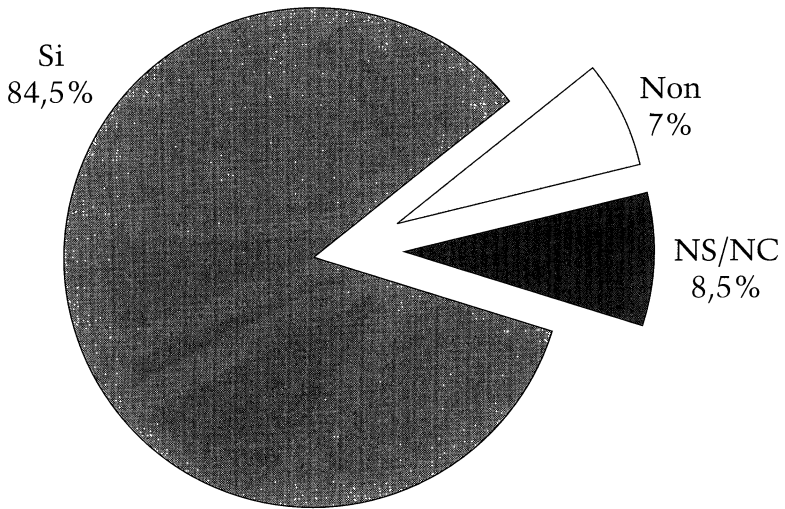


Gráfico 1

¿ASISTICHES A ALGÚN CURSO DE SOCORRISMO OU SIMILAR?

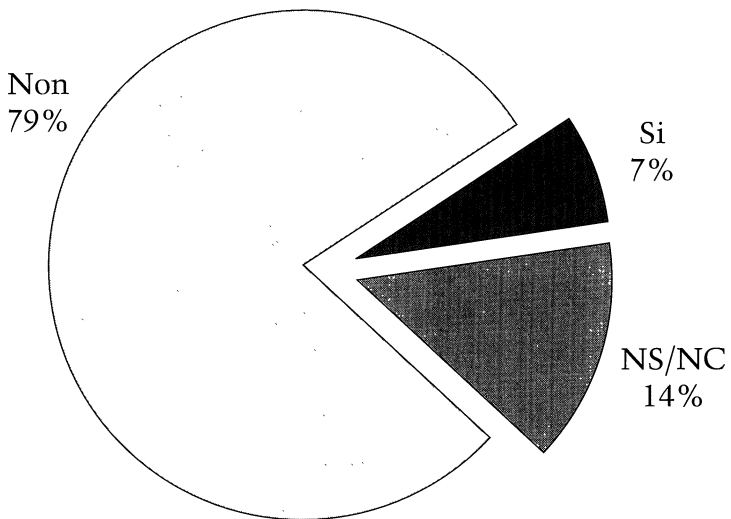


Gráfico 2

¿CONSIDÉRASTE INFORMADO SOBRE PRIMEIROS AUXILIOS?

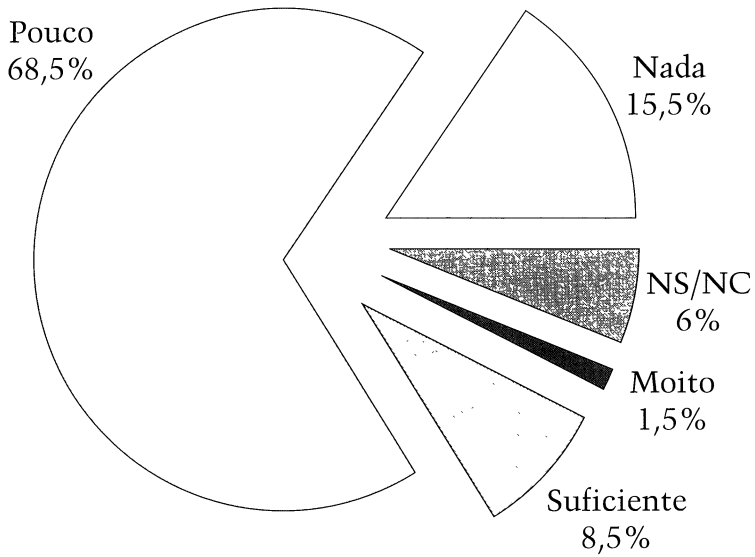


Gráfico 3

¿EN CAL DESTAS URXENCIAS SABERÍAS ACTUAR?

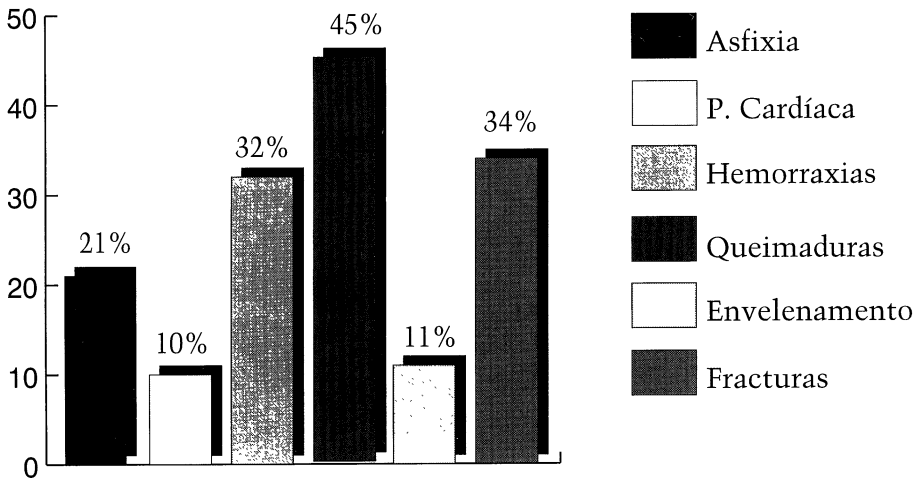


Gráfico 4



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Inés Diz*
- ⇒ *M^a Xesús Martínez Fustes*
- ⇒ *Xosé Luis Fernández Pérez*
- ⇒ *Teresa Monteagudo*
- ⇒ *Beatriz Cebreiro López*
- ⇒ *Mercedes Suárez Pazos*
- ⇒ *M^a Luisa Rodicio García*
- ⇒ *Javier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *Luis Alonso Girgado*
- ⇒ *M^a Isabel Soto López*
- ⇒ *Jaime Varela Sieiro*
- ⇒ *M^a Teresa Araújo García*
- ⇒ *Teresa Monteagudo*
- ⇒ *Pilar Vázquez Grandas*
- ⇒ *Xavier R. Madriñán*



UN ANO DE ESTUDIOS SOBRE DIESTE

O día das Letras Galegas de 1995 dedicóuselle a Rafael Dieste. Con este motivo, á parte de se reeditaren os estudos xa existentes sobre o devandito autor, publicáronse outros moitos traballos sobre a vida e a obra deste.

Entre as obras editadas antes deste ano da homenaxe, podemos salientala biografía que Luís Rei Núñez publicara en 1987: *A travesía dun século. Biografía de Rafael Dieste* (Edicións do Castro, 1986); os libros que Estelle Irizarry escribiu sobre a obra literaria do noso autor: *La creación literaria de Rafael Dieste* (Edicións do Castro, 1980), *Estudios sobre Dieste* (Ed. Anthropos, 1992), o número 78 da revista galega Grial (1982); *Lembrando a Rafael Dieste*, e mailo primeiro número de *Documentos A*, no que estudiosos como Axeitos, Aznar Soler, Luís Rei Núñez, Luís Suñen, Pilar Pallarés, Javier

Alfaya, Gabriel Zaid, Carlos Gurméndez, Estelle Irizarry, Arturo Casas e moitos outros analizan distintos aspectos da obra, da ideoloxía e da vida de Dieste. Ademais, no número da revista citada recóllense tamén reseñas sobre obras de Dieste que foran publicadas anteriormente en xornais e revistas, interesantes cartas de familiares e amigos, un "testimonio poético de Lorenzo Varela", un "testimonio personal de Carmen Muñoz" e unha breve selección de textos de Dieste.

En canto ós libros publicados este ano, Luís Rei Núñez é autor dunha breve e sinxela biografía publicada por Ir Indo, na súa serie Galegos na Historia e titulada *Rafael Dieste*.

Xosé Manuel Fernández Costas e Henrique Rabunhal, pola súa banda, publican *Rafael Dieste. A franqueza e o*

mistério (Bahia Edicións). O libro está organizado en sete capítulos: o primeiro, biográfico; o segundo, dedicado á produción diesteana anterior á Guerra Civil; o terceiro, consagrado ó teatro; o cuarto, ó estudio da produción do exilio; o quinto, á produción de Dieste trala súa volta; o sexto, dedicado ós volumes póstumos de Dieste (*Encontros e vieiros, Fragua íntima e Guerra literaria*) e o sétimo, a unha bibliografía de e sobre o autor.

Ramón Freixeiro Mato estudia, en *Rafael Dieste* (Laivento), a vida e obra galega deste autor, ademais de nos dar unha bibliografía sobre el.

En *Rafael Dieste e a súa obra literaria en galego* (Galaxia), Arturo Casas, crítico rigoroso e preparado, fai un serio e documentado traballo sobre a obra literaria diesteana, no que se ocupa da formación do escritor, dos problemas da súa adscrición a unha xeración literaria e da súa faceta de conversador.

Este profesor lugués foi tamén o responsable de coordinar unha vintena de estudiosos no libro *Tentativas sobre Dieste* (Sotelo Blanco), no que atopamos voces de críticos novos, algún dos cales propón unha nova liña de investigación da literatura galega.

Outra persoa que tamén entregou ó prelo dúas obras sobre Dieste foi Marga Romero. A primeira titúlase *Entrevistas a Dieste* (Nigra), na que selecciona fragmentos de distintas entrevistas feitas ó rianxeiro, organizadas en función de distintos temas, do que resul-

ta un libro moi atractivo e ameno. A segunda, titulada *Dieste na aula* (Nigra), é un libro didáctico. Despois dunha breve semblanza do rianxeiro, pretende que os alumnos se acheguen ó mundo de Dieste, para o que aborda tódalas facetas do escritor, (sen esquece-la obra en castelán) a través de textos que se inclúen para diferentes actividades.

Tamén pensando nas aulas, Pilar Pallarés e Laura Tato elaboraron o caderno didáctico *Rafael Dieste*, editado pola AS-PG, no que se inclúen textos (non só do escritor), que se organizan non en función dos xéneros practicados polo noso autor, senón atendendo a diferentes núcleos temáticos, como: "Vida e obra, Visión de Galiza", "Mistério e conflito do ser humano", "Mistério e poder da arte e A arte do conto". É esta unha obra didáctica interesante, que ten un enfoque diferente e complementario do de Marga Romero.

Rafael Dieste. Heterodoxia e paixón creadora é unha obra de varios autores destinada a alumnos do Ensino Secundario, na que, ademais dunha cronoloxía, achamos unha análise clara e sinxela da produción dramática, ensaística e narrativa de Dieste.

Para os máis pequenos publicouse *A vida de Dieste*, de David Otero, que é unha deliciosa obriña na que o biógrafo se pon á altura do lector infantil, para lle ir dando a coñece-la vida do escritor.

Finalmente, quedan por citar dúas interesantes achegas á obra diesteana. Unha ofrécenola *A Nosa Terra*, é o

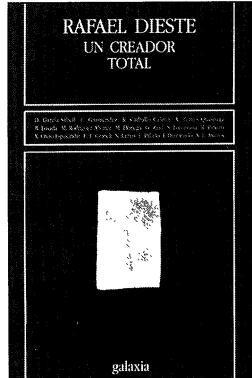
número 15 da colección A Nosa Cultura, dedicado a Dieste, no que se inclúen colaboracións de estudiosos como Rei Nuñez, Pallarés, Axeitos, Aznar Soler, Marga Romero, Gabriel Zaid, Carlos Gurméndez ou Javier Alfaya, que son especialistas na figura e obra de Dieste, e traballos doutros autores, como Antón Capelán, Alonso Girgado, Francisco Pillado, Fernando Vilanova ou Alfonso Eiré. Son todas interesantes aportacións para coñecer-mo-os distintos aspectos da vida e obra de Dieste.

Editada pola Xunta, témo-la obra titulada *Rafael Dieste*, na que se volve aborda-la vida e obra do noso escritor.

Recóllense nela traballos de diversos autores: de Axeitos, unha bibliografía e cronoloxía; de Luis Rei, unha breve biografía; de Gurméndez, un artigo sobre os ensaios e aforismos; de Aznar Soler, un comentario sobre o labor desenvolvido por Dieste nas Misións Pedagóxicas; e, finalmente, de Tarrío e Rodríguez Fer, lixeiros estudos sobre as colaboracións en prensa e revistas.

Coas obras publicadas no que vai de ano, e coas que xa o foran antes, dispoñemos de múltiples estudos sobre o autor rianxeiro, todos eles útiles instrumentos para profundarmos no coñecemento de Dieste, un dos grandes das nosas letras.

Inés Diz



Título: *Rafael Dieste, un creador total*
Autor: D. García-Sabell, e outros
Editorial: Galaxia, Vigo, 1995
Núm. pp.: 186
Tamaño: 11,5 x 15,5 cm

Resulta, sen dúbida, difícil intentar chegar a un denominador común das perspectivas de todos estes escritores que se decidiron a escribir sobre Dieste. Uns admiran a súa faceta literaria, os seus contos, novelas, poemas e ensaios; outros, a súa personalidade humana; e outros, o seu labor como xornalista, etc. Cada artigo merecería unha profunda e pausada reflexión, pero contentémonos cun breve resumo das ideas principais que expuxo cada autor.

Domingo García Sabell, en "Rafael Dieste e o drama da continuidade", descobre que unha das ideas motrices que configuran a personalidade de Dieste é a confianza no mundo, no ser humano. Pero este mundo está cheo de perigos, e un deles é o da falta de continuidade entre pai e fillo. Exemplifica isto coa obra *Viaxe e fin de Don Frontán*, na que o egoísmo de Don Frontán leva á morte ó seu proxenitor. Despois disto nada o acouga, e só no seu propio falecemento encontrará a verdade e chegará a comunión total co pai.

Carlos Gurméndez aspira, no artigo "Un creador total", a plasma-las múltiples facetas de Rafael Dieste como creador literario. Para isto estudia criticamente as súas narracións *Dos arquivos do trasno* e *Historias e invenciones de Félix Muriel*; comenta a poesía de *Rojo farol amante*; profundiza sobre o seu teatro, distinguindo entre o que escribiu antes da guerra civil: *Viaje y fin de Don Frontán* (teatro de inspiración medieval) e o que escribiu despois: *Nuevo retablo de las maravillas* e *Al amanecer* (teatro realista e histórico); e comenta os seus ensaios, nos que, segundo Carlos Gurméndez, se dá a síntese de poesía, teatro, novela e conto.

"Rafael Dieste no novecentismo", de Ricardo Carballo Calero, enmarca a Dieste dentro da xeración dos novecentistas e dá unha serie de trazos que caracterizaron a este grupo, como son o bilingüismo, o vangardismo, o miniaturismo, a deshumanización, o esteticismo, o personalismo, etc. Dieste

viviou unha vida longa, pero o feito de escribir en galego só na súa xuventude convérteo nun fiel representante desta xeración, equiparado nos seus méritos a Manuel Antonio ou Amado Carballo.

“O tema da saudade en Rafael Dieste”, é de Andrés Torres Queiruga. É curioso decatarse como xa ós 28 anos Dieste artellou toda unha teoría sobre o fenómeno da saudade, en dous artigos periodísticos recollidos no libro *Antre a terra e o ceo*.

Neles rebate a tese que creara NÓvoa Santos, opoñéndose sobre todo a el pola súa identificación de saudade e morte. Cando aínda faltaban moitos anos para que Ramón Piñeiro escribise *Significado metafísico da saudade*, Dieste dá un tratamento vivo e profundo a este tema, que para algúns é a esencia do ser galego.

O título do artigo de Basilio Losada, “O popular e o culto en *Dos arquivos do trasno*”, non se corresponde ben co que encontramos cando imos lendo as súas páxinas, xa que o autor ofrécenos fundamentalmente unha reflexión sobre os piares constructivos do conto, expostos (algúns) no limiar de *Dos arquivos do trasno*. Entre eles destaca: a creación da unidade emotiva, a construción de tipos e o uso preciso da linguaxe. Pon en dúbida tamén que Dieste puxese en práctica tódolos principios teóricos contidos no limiar, xa que, por exemplo, a máxima de que todo conto debe ter un remate que acabe co suspense, non se cumpre; hai textos nos que o

final xa se nos dá desde o comezo, e textos que nin final teñen.

Só nas últimas páxinas do artigo nos fala dos elementos do relato breve que teñen relación coa tradición oral.

“O misterio de coñecer” é un artigo de Manuel Rodríguez Álvarez. Nel recoñécelle a Dieste as habilidades dun filósofo postas a proba co fin fundamental de chegar ó coñecemento.

En “Rafael Dieste ou a loita polo mínimo expresivo”, Marino Dónega descobre cal é o eixo sobre o que asenta a obra narrativa do escritor de Rianxo. Este eixo é a loita polo mínimo expresivo, a loita por chegar ó núcleo das cousas rexeitando todo o accesorio. Para comprobar esta característica que acerca tanto a Dieste á lóxica matemática - sempre foi un enamorado desta ciencia-, non temos máis ca le-la súa obra máis emblemática, *Dos arquivos do trasno*, xa que o tempo fixo imposible que o puidesemos constatar por nós mesmos participando nunha conversa co gran escritor.

Constata Gabriel Zaid, en “A integridade creadora”, algo que vimos comprobando ó longo do libro: a personalidade polifacética de Dieste. Pero o escritor de Rianxo non é poeta, narrador, xornalista, músico, etc., por separado, senón que estas múltiples aptitudes están integradas na súa obra.

A última parte do artigo dedícaa o autor a enxalzar a Dieste como matemático, e para iso cóntano-la súa rela-

ción persoal con el cando era estudante de xeometría e o autor de *Dos arquivos do trasno* lles explicaba (a el e a uns compañeiros que formaban un clube de lecturas) a Euclides.

Salvador Lorenzana, en “Creación e pensamento en Rafael Dieste”, sinala dúas facetas que aínda que aparecen mesturadas nos seus libros pódense separar desde un punto de vista metodolóxico: a de creador literario e a de pensador. Como home de letras reunía calidades que fixeron posible unha obra de gran orixinalidade: era sensible, imaxinativo e emotivo; e como intelectual era capaz de somerxerse na abstracción, pero sen perder de vista o seu contacto coa realidade.

“Parolar con Rafael Dieste” pertence a Ramón Piñeiro. Quere resaltar neste artigo o seu autor as grandes calidades de Dieste como orador, que tiña un gran rigor intelectual no tratamento dos asuntos, e posuía a capacidade de abordar un tema en toda a súa diversidade e chegar despois á conclusión integradora. A estes trazos hai que sumar-lles a fácil comunicación de Dieste cos seus oíntes, polo respecto que lle merecían e a cordialidade coa que os trataba.

Aínda que era esta dimensión a que mellor reflectía a súa personalidade, todos sabemos -e Ramón Piñeiro non o deixa de constatar- que no ámbito da cultura escrita tiña un profundo coñecemento da realidade actual e pasada; e deixou, así mesmo, grandes xoias literarias.

“Apoloxía de Rafael Dieste” é de Xosé Otero Espasadín. Encontrámonos cun artigo moi especial, xa que foi escrito por un home que considera a Dieste como o seu mellor amigo. Da man deste narrador entramos en pequenas anécdotas vitais, tales como o momento de coñecerse, o encontro cando ambos eran soldados, a etapa en que eran profesores en Santa Uxía de Ribeira, etc. Pero ó mesmo tempo que nos enteiramos de pequenos detalles cotiáns, coñecemos algunhas das distintas facetas de Dieste como home de cultura, maiormente as súas grandes calidades como conferenciante.

“Rafael Dieste: espello transparente” pertence a E.F. Granell. A pesar de que neste artigo se conta unha anécdota que lle sucedeu ó autor con Rafael Dieste, o máis importante nel é a valoración literaria que fai da súa obra. Granell considera a Dieste fundamentalmente como un poeta, e cre que a súa obra máis emblemática é *Historias e invenciones de Félix Muriel*; opinión realmente estraña, se temos en conta que é unha obra narrativa. Sen dúbida a afirmación de Granell debe ser entendida do seguinte modo: Dieste chega a tal perfección literaria nesta obra que a lingua se converte en intensa, que é unha característica da poesía.

“Dieste músico”, do que é autora Natalia Lamas. Por se nos quedaban dúbidas sobre a ampla cultura de Dieste, Natalia Lamas amósanos unha faceta descoñecida do rianxeiro: a de músico.

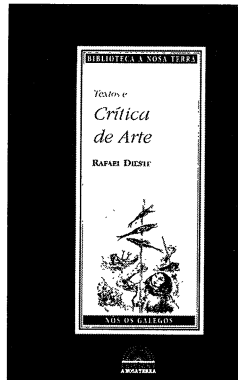
Segundo ela (que o coñeceu na casa dun amigo común), tiña grandes calidades musicais e non había estilo que non fose capaz de interpretar. A música ocupou un lugar preferente na súa vida. Comezou os estudos musicais na nenez e perfeccionounos no exilio.

“O xornalista” é de Francisco Pillado. Ó longo deste libro témo-la posibilidade de coñecer mellor as paixóns que gobernaron a vida do escritor de Rianxo. Francisco Pillado acérganos ó Dieste xornalista. Se queremos coñecer cal era o pulo íntimo que guiaba os seus artigos, debemos le-la escolma destes, aparecidos en *El Pueblo Gallego* e recollidos en libro co nome de *Antre a terra e o ceo*. As características que definen a Dieste como xornalista son difíciles de resumir. Podemos dicir que os seus comentarios manteñen aínda hoxe a actualidade, que están insertos plenamente na realidade de Galicia e do home galego, que manteñen un gran espírito crítico e que rexeitan a banalidade e os tópicos.

En “Lembranzas de Rafael Dieste”, Isaac Díaz Pardo recorda, cunha admiración que se transloce nas súas palabras, os seus contactos co escritor. Primeiro oiui falar del, despois tivo ocasión de coñecelo na emigración; e cando ámbolos dous volveron para Galicia, persistiu a súa amizade. Admira nel o seu compromiso co home, coa súa terra e co seu tempo, a súa profundidade de pensamento e o feito de que a súa vida estivese dirixida por un imperativo ético.

“Cronoloxía e bibliografía de Rafael Dieste” pertence a X.L.Axeitos, que nos ofrece unha biografía pormenorizada do autor de Rianxo. Nela hai subdivisións que se corresponden con fitos na vida de Dieste. A primeira vai sen título, e aparece marcada pola publicación de *Dos arquivos do trasno*. As seguintes son: as misións pedagóxicas, a guerra civil, o exilio (primeira etapa en Bos Aires; en Europa: lector en Cambridge; en México: profesor en Monterrei; segunda etapa bonaerense, e o regreso). Cada unha delas desglósase á vez describindo os feitos máis salientables.

M^a Xesús Martínez Fustes



Título: *Textos e crítica de arte*
Autor: Rafael Dieste
Editorial: Edicións a Nosa Terra, Vigo, 1995
Núm. pp.: 200
Tamaño: 12 x 19 cm

O libro *Textos e Crítica de Arte* preséntanos unha serie de 35 escritos sobre estética (os coñecidos ata o momento), que María Antonia Pérez recolleu e preparou para Edicións A Nosa Terra. Os devanditos escritos, traducidos do castelán por Anxos G. Sumai (excepto catro textos conservados no propio galego de Dieste), móstrannos a ampla faceta dun home que, sensible á arte galega, converte a súa pluma nun cicel co que esculpe diferentes textos (desde artigos publicados en xornais como *Galicia* ou *El Pueblo Gallego*, durante a dictadura Primo de Rivera, e anotacións feitas en exposicións de pintura ou escultura, ata conferencias ou artigos para revistas de arte e catálogos). A orde de presentación que os escritos citados teñen no libro respecta a liña cronolóxica da biografía de Dieste, o que nos permite de xeito claro e directo recoñecer-las diferentes apreciacións e valoracións que el fixo ó longo da vida sobre a arte, e máis concretamente sobre a pintura galega e os seus creadores.

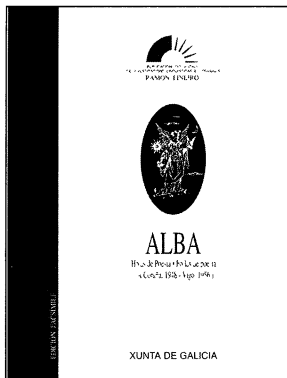
Se en cada escrito relaciona o público co pintor (sen se esquecer, sobre todo na súa mocidade, das teorías que intentaban explica-la chamada "arte pura") e se se enlea nunha sutil complicidade co artista a través dunha amizade cotiá é porque cre na socialización da arte, concibida sempre como un feixe conxugador de circunstancias sociais (o momento histórico) que xungen os diversos motivos da creación (o momento artístico) nun único feito estético: a obra de arte rematada gracias á percepción do contemplador. Por iso a estética, en Dieste, non se desvincula nunca do acto de comunicación, entendida como un espacio de encontro humano que esixe sempre un contorno social, contextualizador do devandito feito estético.

Así e todo sempre cabe a posibilidade de perdérmo-lo ffo da lectura, posto que estamos diante dunha morea de textos que reúnen obxectivos e contidos distintos (lémbrese que o que

temos entre mans é unha escolma de escritos diversos); pero só coa lectura dalgúns textos como "A Arte e o Eros", "Expresionismo", "Sobre unha exposición de Luís Seoane" ou "Inauguración do Museu Carlos Maside" conseguimos dotarnos dos suficientes medios para entendérmo-lo que el pretendía dicir. Non obstante, aínda que os textos escritos en lingua galega son escasos, témo-la sorte de que neles se condensan algunhas consideracións estéticas, dignas de seren mencionadas: para el, o pintor debe posuír un modelo interior que guíe a creación, de xeito que así poida fuxir da tosca copia; cre que o tempo é un elemento que participa no feito artístico, caracterizándoo e identificándoo, como pode participar calquera outro elemento concreto que envolva a actividade artística (opción temática escollida polo pintor, material utilizado, cromatismo que procurou acadar, cores empregadas, etc.); considera a ideoloxía do creador dentro das circunstancias sociais e non desde a súa perspectiva ideolóxica; aposta por unha estética galega orientada por un motivo (un mestre, a esixencia do público ou unha teoría estética) que una os creadores, etc.

Daquela, podemos apreciar e comprender con maior nitidez as pince-

ladas de cadros como os de Colmeiro, Arturo Souto, Carlos Maside e Luís Seoane; podemos reflexionar, en xeral, sobre a concepción diesteana da arte, que non é indiferente ó esforzo do artista que intenta lograr uns topos mínimos de calidade, nin se afasta da sensibilidade pouco habituada ó deleite artístico (...«entón, como nin a labrega nin a nena miraban, senón que estaban sumidas no prodixio do Pórtico, eu quedei sumido tamén nel; entendín o que era pertencer a un pobo; reparei que non mirabamos nos senón que o Pórtico nos miraba»... "Sobre unha exposición de Luís Seoane", conferencia pronunciada na exposición de L.Seoane en "Amigos da Arte" de Montevideo, no ano 1946, e recollida por Esther de Cáceres); podemos, en definitiva, afacernos á nosa pintura dos primeiros e mediados anos deste século, sen trabas teóricas sobre estética e sen complexos de inferioridade fronte ós ismos que marcaron a arte europea da época; porque aínda que en Galicia non se chegase a configurar un grupo ou escola que viñese patentalo que aquí se fixo como arte galega, si conseguimos acadar unha visión panorámica dalgúns pintores vencellados á cultura galega, posibilitando deste xeito a xusta valoración da tarefa proposta por cada pintor, destinada a un público preferentemente galego e español.



Título: *Alba*
Autor: AA.VV.
Edita: Xunta de Galicia, 1995
Núm. pp.: 800
Tamaño: 25,8 x 19,5 cm

Temos hoxe nas mans a edición facsímile de ALBA, revista fundamentalmente poética que se editou entre os anos 1948-1956.

A publicación aparece vinculada á cidade de Vigo, aínda que os seus tres primeiros números se editaron na Coruña. O seu fundador e director foi o avogado e poeta Ramón González-Alegre, tamén colaborador nalgunhas das súas páxinas. A partir do número catro comparte a dirección con Cameselle Barcia, e dende o nove créase un consello de redacción integrado por Celso Emilio Ferreiro, Luís Santamaría, Bernardino Graña e o xa mencionado Cameselle Barcia.

O seu camiñar desenvólvese nunha época moi conflictiva, debido á actuación da censura e ó precario uso da lingua galega, sobre todo no ámbito da escrita. É comprensible, pois, a tolerancia e o “galeguismo moderado” propugnado nos seus textos programáticos. Esas dificultades refléctense tamén noutros aspectos externos como, por exem-

plo, as vacilantes dimensións (o número un constitúenno só oito páxinas, mentres outros acadan case as cincuenta); a tipografía das páxinas (varían os caracteres e a cor tipográficos; de xeito que aparece en azul, verde e finalmente vermella a partir do número cinco); e mesmo a relación cuantitativa texto-páxina non é equilibrada (ás veces, un único poema ocupa unha páxina enteira, con amplas marxes, e noutros casos amoréanse varias composicións). Temos de salientar tamén a irregular datación: será o número nove o primeiro que leva explícita a data, “Noviembre, 1952, año V”, que nos confirma o seu nacemento en 1948. No estudio introductorio os autores aclaran este problema: nº 1 (1948); 2 e 3 (1948-1949); 4, 5 e 6 (1950); 7 e 8 (1951); 9, 10, 11 e 12 (1952); 13 (1953); 14 (1954); 15 e 16 (1956).

O subtítulo tampouco será o mesmo ó longo de toda a publicación; este será “Hojas de poesía” nos tres primeiros números, o cuarto subtítúlase “Poesía y prosa”, e tódolos restantes, “Verso y prosa”; respondendo tamén

deste xeito ó contido da revista, pois a partir do número catro a prosa comenza a cobrar entidade e aparecen as recensións e noticias literarias.

A publicación supuxo un notable esforzo económico para os seus impulsores; de aí as carencias estéticas que presenta nalgún caso. A presenza de separatas, suplementos e follas soltas de distintas cores e formatos, son un bo exemplo. Os importantes ilustradores que colaboran teñen unha presenza escasa e esporádica, pois na maioría dos números só se ilustran as cubertas. As ilustracións interiores son de inferior calidade, menor tamaño e en ocasións incluso se repiten; non presentan cor e hai números que carecen delas. Sen embargo, entre os catorce ilustradores hai xente tan notable como Luís Seoane, María Antonia Dans ou Mercedes Ruibal. As colaboracións literarias tamén son moi diversas. Predominan os escritores galegos, pero tamén os hai estranxeiros; entre estes, moitos portugueses: Montezuma de Carvalho, Suzana Rodrigues ou Miguel Torga entre outros. E mesmo aparecen traducións ó galego de Heine e Rilke.

Entre os colaboradores galegos contamos a Otero Pedrayo, da Xeración Nós. Da Xeración de 1925, temos a Luís Pimentel e poetas amadocballistas, como Augusto María Casas, Xulio Sigüenza ou Florencio Delgado; tamén Blanco Amor, Ánxel Johán, Sebastián Martínez Risco, Aquilino Iglesia Alvariño... Da Xeración de 1936, están Celso Emilio Ferreiro, Xosé María Castroviejo, Xosé Díaz Jácome, Eduardo Moreiras, Álvaro Cunqueiro, os irmáns Emilio e Xosé M^a Álvarez Blázquez, Pura Vázquez, Xosé M^a Díaz Castro, Fernández del Riego ou Carballo Calero,

entre outros. Estas dúas xeracións son o núcleo fundamental das voces líricas de ALBA. Da chamada Promoción de Enlace, son Ramón González-Alegre, Luz Pozo, M^a do Carme Krukenberg, etc. E colabora tamén xente incluída na Xeración das Festas Minervais, como Xosé Luís Méndez Ferrín, Bernardino Graña e Manuel María.

Temos que advertir que aínda que todos son galegos, non teñen a mesma actitude ante a nosa lingua: hainos que só empregan o galego, hainos bilingües e temos algún que só se manifesta en castelán. Aínda así, o emprego do galego é moito máis restrinxido na prosa, onde unicamente Salvador Lorenzana e Carballo Calero ofrecen algunha manifestación. A este respecto cabe apuntar que a ideoloxía que subxace á revista é o apoio da poesía, sobre todo á feita en Galicia, pero aceptando a realidade bilingüe con vontade conciliadora e non belixerante. O seu director, González-Alegre, ben informado en materia de poesía, foi o autor dunha serie de textos que aparecerán ó longo dos diversos números da publicación. Sen embargo, a estética das composicións abrangue dende as vangardas, como sabemos anteriores á aparición da revista, ata o lirismo existencial, que estaba a xurdir naqueles anos de postguerra.

A presentación do facsímile corre a cargo de tres colaboradores, que en senllos artigos estudian o contexto no que se desenvolveu a elaboración da revista, a personalidade do seu director, Ramón González-Alegre, e nos que hai lembranzas persoais daqueles tempos.

Previamente á reprodución do facsímile, temos un minucioso estudio acerca da publicación; nel o profesor e

crítico literario Luís Alonso Girgado, xunto cos seus colaboradores, aporta os datos referentes á súa caracterización externa; dá-lle solución á problemática datación e cronoloxía desta revista; indícase a liña programática; sinálanse os ilustradores e colaboradores; faise un estudio interno, tanto da prosa coma do verso da revista, e mesmo se presenta a traxectoria textual da lírica en galego, enmarcando no contexto correcto a revista.

O detallado estudio dará paso ó facsímile dos dezaseis números que constitúen a revista. Posteriormente, dous artigos da autoría de Xosé Manuel Vélez e Francisco X. de la Colina, respectivamente, tratan de recupera-la figura do director da publicación. Recóllese ademais un interesante estudio do mesmo González-Alegre: "Noticia de 17 números de la revista ALBA", que fora editado en Poesía Española, nº 140-141, no ano 1964; no que o director fai unha valoración da revista, cando xa se deixara de publicar, e amósase satisfeito dela,

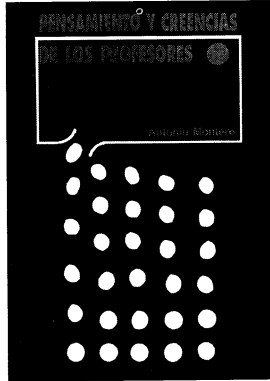
pois logrou, na súa opinión, ser unha mostra do que se facía no momento e propiciou o nacemento doutras revistas, como *Xistral*, *Aturuxo*, etc.

Péchase o apartado cunha bibliografía de González-Alegre, que dará paso a dous valiosos repertorios que nos dan noticia dos libros poéticos editados en galego neses anos nos que se comprende a publicación (1948-1956), e unha bibliografía sobre a revista ALBA.

Finalmente, péchase a edición facsímile cos índices onde se recollen os sumarios, colaboradores, textos, e repertorio bibliográfico perfectamente estruturado, que representa unha magnífica axuda ó estudioso interesado nun aspecto concreto da publicación.

A lectura deste facsímile contribuirá, sen dúbida, a achegármonos a unha etapa difícil para a manifestación escrita do noso idioma, e que aínda constitúe un elo pouco coñecido da nosa historia literaria.

Teresa Monteagudo



Título: *Pensamiento y creencias de los profesores*
Autor: Antonio Montero
Editorial: CEP de Alcalá de Guadaíra, Sevilla, 1994
Núm. pp.: 170
Tamaño: 17 x 24 cm

Desde unha traxectoria marcada, unha vez máis, por un constante esforzo de indagación da práctica profesional, Montero acérganos con esta obra ó paradigma do pensamento do profesor como marco de estudio do exercicio profesional.

O libro *Pensamiento y creencias de los profesores* pódese ler de dúas formas: en por si, como unha formulación daqueles elementos do pensamento docente que emerxen das crenzas dos profesores cando reflexionan sobre a súa práctica. E, con outras publicacións do mesmo autor e dos equipos de investigación do seu contorno, como esforzo relevante no avance cara ó axeitamento das estratexias formativas ás necesidades dos docentes.

O conxunto de estudos sobre o ensino que na actualidade se agrupan baixo o paradigma do pensamento do profesor expresan a aplicación dos enfoques psicolóxicos cognitivos ó coñece-

mento do ensino, en xeral a través da información proporcionada polos propios participantes nela: os profesores. Dentro do paradigma atópanse diversos obxectivos, e entre eles Montero elixe describi-la vida mental dos docentes na investigación contida neste libro. A estratexia de indagación pretende referenda-las información sobre a vida profesional que explicitan os profesionais dunha mostra elixida ó chou (161 profesores) cun inventario de crenzas. Así, o proceso de ensino vese alumeado desde a perspectiva interior do docente.

O instrumento de investigación “inventario de crenzas” reúne corenta proposicións con respostas que recollen gradualmente acordo/desacordo en relación con diversos temas significativos da actividade profesional: actuación docente, avaliación, equipos docentes, planificación, coordinación, relación con pais e alumnos, formación, recoñecemento social da profesión, incentivos...

Na interpretación dos resultados agrupáronse as proposicións por dimensións e elixíronse dúas estratexias: dunha xorde o perfil medio do pensamento do profesor, separadas as proposicións en función das respostas (acordo, desacordo, acordo/desacordo), e doutra, a relación entre crenzas e as variables idade, sexo, experiencia docente e participación dos docentes en actividades de formación.

Cos resultados desta investigación, constrúe Montero o perfil medio de crenzas docentes e preséntao como o complemento axeitado do *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes* (1992), interesado en “axustar cualificadamente os Plans de Formación” dos Centros de Formación de Profesores.

Beatriz Cebreiro López



Título: *Aprender a enseñar: mitos y realidades*
Autora: Mercedes González Sanmamed
Edita: Servicio de Publicacións da Universidade de A Coruña, 1994
Núm. pp.: 210
Tamaño: 17 x 24 cm

Esta obra representa un importante estudio cualitativo sobre a formación inicial do profesorado. Resulta de gran utilidade para unha ampla gamma de audiencias. Para os propios estudantes de Maxisterio, porque lles ofrece a oportunidade de reflexionar acerca da súa historia persoal como alumnos e das súas visións sobre o mundo escolar e curricular, así como lles permite ir dando os primeiros pasos na construción do seu perfil profesional. É de interese para o conxunto do profesorado, xa que nos axuda a comprender mellor as nosas prácticas educativas, e, en especial, para o profesorado das Escolas de Maxisterio, porque suxire importantes ideas sobre como se pode programa-la formación de futuros profesores. Por último, é tamén de utilidade para todas aquelas persoas interesadas na investigación educativa, porque nos sitúa con rigor no complexo mundo dos estudos interpretativos, un enfoque que permite coñecer-la vida das aulas a través dos puntos de vista dos seus implicados.

Baseada nunha investigación de dous estudos de caso, esta obra analiza o percorrido formativo de dous estudantes de Maxisterio, a través, fundamentalmente, da súa experiencia no proceso de Prácticas Escolares.

Como punto de partida, reconstrúese a súa historia persoal a través dos recordos da súa infancia e adolescencia, sobre todo nos aspectos relacionados coa súa experiencia como alumnos nos distintos niveis educativos. Posteriormente, faise un seguimento exhaustivo da súa experiencia durante o período de Prácticas, articulada en tres grandes dimensións: o contexto persoal, que inclúe os sentimentos, actitudes e visións particulares dos procesos de ensino/aprendizaxe; o contexto institucional, no que se reflecten os seus contactos coa Escola de Maxisterio e co centro de prácticas (titor/a, profesorado, dirección, alumnado, pais, compañeiros de prácticas); e o contexto profesional, onde se analizan a vida cotiá das aulas, as con-

ductas docentes observadas e/ou realizadas polo estudante en prácticas (centradas nos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación), e a proposta educativa deseñada e posta en práctica polo profesor en formación, articulada en torno das actividades, a súa secuencia e estrutura organizativa e didáctica.

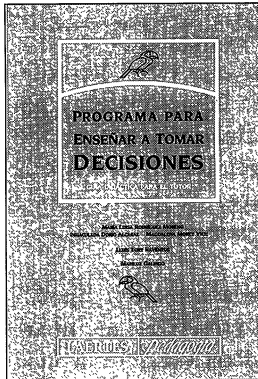
Progresivamente a obra vai debullando e interpretando unha información que nos introduce no complexo proceso de como se aprende a ser profesor. Un problema con raíces institucionais (organizativas e didácticas), pero tamén ideolóxicas e persoais, cheo de expectativas, fracasos, ilusións, desesperos, de bo facer e de erros.

A profesión docente non é nada fácil. Está exposta a múltiples tensións: os profesores están presionados pola sociedade no seu conxunto, polas autoridades administrativas, polo equipo directivo, polos seus colegas, polos estudantes, polos pais, e incluso, polas súas propias necesidades profesionais e persoais.

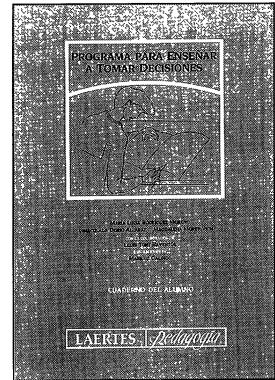
Dentro da complexidade do labor docente, o profesorado vese obrigado a organizar tarefas moi diferentes, realizando simultaneamente unha ampla gamma de actividades: educa, informa, axuda, planifica, pon en práctica, avalía, califica, controla... Debe resolver moitos problemas imprevisibles, sen ter tempo para tomar decisións dun xeito reflexivo. Sobrecargado de horas lectivas, con escasos recursos materiais con poucas oportunidades para se desenvolver profesionalmente, ten que basealas súas actividades innovadoras no esforzo e sacrificio persoal. Tenta resolver problemas que día a día encontra na aula, pero carece de tempo, formación e asesoramento para reflexionar e explorar seriamente o seu labor profesional.

Non, non é nada fácil ser profesor. Por iso, a obra que nos presenta Mercedes González Sanmamed vai esclarecendo e iluminando as zonas escuras dunha parte dese mundo escolar tan presente e cotián, pero no fondo tan descoñecido.

Mercedes Suárez Pazos



Título: *Programa para enseñar a tomar decisiones, 2 vols.*
Autora: M^a. L. Rodríguez Moreno, e outros.
Editorial: Editorial Laertes, 1994
Núm. pp.: Vol. I: 192. Vol. II: 86
Tamaño: 16,5 x 24 cm



Ó longo da nosa vida facemos innumerables tomas de decisión; a maioría das veces, sobre todo a certas idades, sen ter un criterio claro para optar por isto e deixar aqueloutro. Nos primeiros anos de vida outras persoas deciden por nos, pero chega un momento en que comezamos a ser autónomos e, por tanto, responsables dos nosos actos e das consecuencias dos mesmos. É precisamente nese intre cando nos damos conta da importancia que ten "tomar unha boa decisión", aínda que non sempre contemos coa madurez suficiente para facelo.

Coa Reforma Educativa ampliase a escolaridade obrigatoria ata os 16 anos. Como profesionais da educación e, máis aínda, comprometidos coa Orientación, non podemos quedar cos brazos cruzados esperando a que estes alumnos teñan que tomar as súas primeiras decisións acerca do seu futuro académico-profesional a esta idade. O sensato é traballar con eles de modo que cando che-

gue o momento se atopen coa madurez suficiente para elixir, é dicir, que contemos cos elementos necesarios para formular unha decisión.

Nesta liña de axudar ó alumno a afronta-lo seu futuro inmediato nas mellores condicións é na que se inscribe o traballo elaborado polas profesoras Rodríguez Moreno, Dorio Alcaraz e Morey Vich, coa colaboración do profesor Tort Raventós e ilustracións da profesional do debuxo, Galindo.

Trátase dun *Programa* baseado no modelo prescritivo de toma de decisións proposto por J.D. Krumboltz e colaboradores no ano 1977, no que se desenvolve un novo enfoque da aprendizaxe social para a toma de decisións respecto ó ensino superior, no que a través de diferentes experiencias de aprendizaxe o alumno vai adquirindo e modificando de xeito continuo os seus intereses, valores, actitudes, etc.

Este modelo foi adaptado ó noso contexto, no ano 1992, pola profesora Rodríguez Moreno e deu lugar a unha Guía para ensinar e aprender a tomar decisións, composta por tres volumes e publicada polo Servicio de Orientacións da Dirección Xeral de Renovación Pedagóxica do MEC. O *Programa* ó que agora nos referimos, e no que tamén colaborou a devandita profesora, é unha readaptación do mesmo.

A súa estrutura responde á sucesión dunha serie de fases propias da teoría social da toma de decisións dende a aprendizaxe social da que arrinca, que se poden concretar en:

- 1) Introducción á toma de decisións.
- 2) Definición do problema decisorio.
- 3) Establecemento do plan de acción.
- 4) Coñecemento de si mesmo e clarificación de valores.
- 5) Investigación das posibilidades ó alcance.
- 6) Descubrimento das consecuencias e dos riscos.
- 7) Decisión final.

Pódese afirmar que este traballo responde a unha necesidade existente entre os profesionais da

Orientación, de contar cun instrumento actualizado ante retos e esixencias que a Reforma Educativa presenta na Secundaria Obrigatoria, que posibilite o ensino e aprendizaxe da toma de decisións por parte de profesores e alumnos, respectivamente.

Co título *Programa para ensinar a tomar decisiones* preséntase un interesante material en dous volumes de fácil manexo (dirixidos ó profesor titor e ós alumnos): a *Guía didáctica para o titor* e o *Caderno do alumno*.

A *Guía didáctica para o titor* componse de seis capítulos que ocupan 86 páxinas. Os dous primeiros son de carácter máis teórico, e no primeiro destes dous clarifícase o concepto de “toma de decisións” e preséntanse as teorías máis significativas sobre este tema; no segundo fanse propostos para elaborar programas cos que aprender a decidir.

O capítulo seguinte, o tres, céntrase no programa “Decide na ESO”, elaborado polas autoras. Nel expónse a súa estrutura de contidos.

No capítulo catro preséntanse outros recursos para ensinar a tomar decisións en forma de bibliografía comentada, na que se recollen traballos tanto nacionais coma estranxeiros, que van dende programas integrais de educación e orientación para a toma de decisións, ata actividades para aprender a decidir a través da prensa, e guías específicas para ensinar a decidir e para ensinar a explora-lo mundo laboral.

No capítulo cinco danse instrucións acerca de como emprega-lo programa "Decide na ESO", e detállanse cada unha das unidades do mesmo. E un dos capítulos máis interesantes para o profesor titor, que é quen vai poñer en marcha o *Programa*, no que se indica o que hai que facer, que se debe conseguir en cada unha das unidades, e no que se suxiren outras formas de completa-las diferentes unidades.

Finalmente, o capítulo seis é unha interesante e útil recompilación de referencias bibliográficas e bibliografía específica (tanto en castelán coma en inglés), para o estudio do proceso de toma de decisións e da súa metodoloxía.

Con respecto ó *Caderno do alumno* (material para aprender a tomar decisións que abarca un total de 192 páxinas), ó longo de doce unidades didácticas vanse desenvolvendo tópicos que se complementan de xeito acumulativo e que poderíamos resumir nos seguintes aspectos:

1º) Destaca-la importancia da toma de decisións, e o seu carácter continuo.

2º) Coñecemento de un mesmo.

3º) Facerse con información precisa, e ó mesmo tempo ampla, das opcións que a un se lle presentan á hora de tomar unha decisión.

4º) Analiza-lo risco que cada opción leva consigo para decidirse por

aquela que estando en consonancia co que se sabe de un mesmo, se poida asumir.

O longo de tódalas unidades inclúense ilustracións que, á parte de ser moi motivantes para ó alumno, axudan en moitos casos a resolve-las cuestións que se lle van presentando, posibilitan a creatividade e animan á reflexión. É este un aspecto fundamental en calquera programa de toma de decisións, xa que o éxito do mesmo vai depender, en definitiva, do grao de implicación da persoa que o desenvolva, e está en relación directa co grao de motivación que sexa capaz de despertar.

Outro dato moi positivo das ilustracións é o feito de que non só sexan un soporte visual ó texto escrito senón que, nalgunhas pasaxes do mesmo son a verdadeira clave para comprender o que hai que facer ou o que se quere transmitir. Isto fai que o seguimento do *Programa* signifique ir complementando a lectura textual e de imaxes, o que provoca unha maior interactuación co que o realiza e desterra o cansazo que puidera produci-la simple lectura e contestación escrita dun texto.

Todos coñecen, tamén por propia experiencia, que se o que temos que aprender conecta coa nosa realidade apréndese mellor. Por iso é importante que as propostas de actividade que se lle fagan ó alumno sexan o máis realistas posible, co que se posibilitará a súa identificación con elas. Do mesmo xeito que non se aprende a andar permanecendo sentado, non se

pode aprender a tomar decisións sen ver-nos na coxuntura de ter que facelo.

O *Programa para aprender a tomar decisións* consegue poñe-lo alumno no trance de decidir en máis dunha ocasión, empregando para isto experiencias que a calquera se lle presentan na vida cotiá, o que fará ve-la necesidade da toma de decisións como algo consciente e responsable, fuxindo de vela coma unha actividade máis, ligada ou non o currículo escolar, sen ningunha trascendencia na vida do suxeito.

Na mesma liña do exposto anteriormente, convén sinalar que en tódalas unidades que compoñen o Caderno do alumno este enfróntase a problemas e cuestións que lle son moi próximas, ó estar relacionadas cos seus pais, os seus amigos, e a súa propia experiencia persoal.

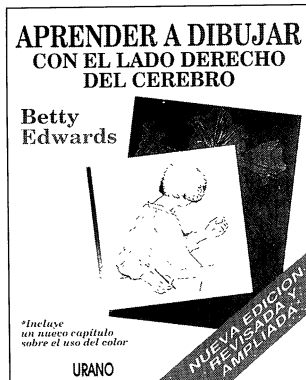
Así mesmo, ó final de cada capítulo preséntase unha síntese na que se obriga ó alumno a facer unha revisión do aprendido. Para isto inclúese un exercicio resumo de todo o visto.

En calquera caso, todo o material que se recolle ó longo das 12 unidades didácticas, non deixa de ser unha guía para o profesor titor, que deberá adaptalas propostas que nela se fan ó seu contexto específico e, por suposto, ó destinatario do mesmo.

Son moitas as pautas de acción que se dan neste *Programa* e moitas tamén as vías que deixa abertas á imaxinación dos usuarios, por non falar das suxerencias e dos recursos complementarios que se van facilitando ó longo do mesmo.

E innegable o valor que este material ten para o labor titorial na Educación Secundaria Obrigatoria. Á importancia que o tema da toma de decisións ten por sí mesma nese momento da escolarización dos alumnos, únese a riqueza de contidos que se traballan, e a presentación dos mesmos: clara, amena, ben secuenciada e xeradora de aprendizaxes máis aló do estrictamente formal.

M^a Luisa Rodicio García



Título: *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*
Autora: Betty Edwards
Editorial: Urano, Barcelona, 1994
Núm. pp.: 271
Tamaño: 19 x 24 cm

A primeira edición desta obra apareceu en 1979, co título *Drawing on the Right Side of the Brain* (publicada en castelán co título *Aprender a dibujar*, Madrid, Hermann Blume, 1984). A presente edición, revisada e ampliada nalgúns capítulos, inclúe un novo, o 11, co título "Dibujar con la belleza del color", sobre o que di a autora no prólogo: "En respuesta a muchas peticiones de mis alumnos, he introducido algunas ideas acerca del uso del color en los dibujos, un buen paso de transición hacia la pintura. Creo que la progresión lógica para la persona que comienza su expresión artística debería ser:

Línea → Valor → Color → Pintura"

Como en todo estudio dedicado ó ensino, pensando no mesmo como adquisición dun conxunto de conceptos, capacidades e destrezas, analiza tamén neste capítulo, desde o seu comezo, as dificultades que se soen apreciar na percepción da cor como un

valor, para conseguir unha correcta aplicación da mesma nos traballos que se leven a cabo.

Unha proposta que fai para conseguir nos comezos unha boa harmonía de cores é a de utilizar poucos; tres, para ser exactos: un papel de cor, e dúas cores diferentes da do papel.

É abondo convincente nos seus métodos de ensino. As exemplificacións están moi ben elixidas, xa sexan logros acadados cos seus métodos, ou debuxos e pinturas de artistas coñecidos e que lle serven para apoia-las súas teorías.

Neste capítulo 11 séguense os mesmos criterios de exposición utilizados nos capítulos anteriores, por iso está profusamente orlado nas súas marxes con interesantes citas de artistas, de teóricos da arte, pedagogos, etc., de xeito que o libro non perde a súa unidade.

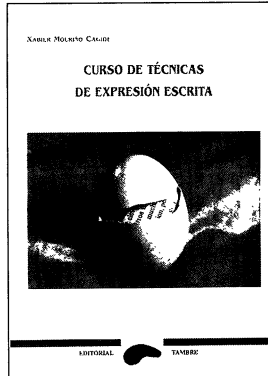
Inclúe tamén como novidade, e a xeito de posdata, un breve capítulo sobre a escritura. No mesmo fanse algunhas consideracións sobre caligrafía e debuxo, sobre a perda da boa letra, do que a autora se lamenta enormemente, pois a letra fermosa aumenta a cantidade de beleza no mundo, e a mal feita ou ilexible perde ata o seu sentido práctico de comunicación.

Dos outros capítulos deste libro non hai nada que comentar, pois é obra abondo coñecida. Só cómpre salientar, outra vez, que foi unha das primeiras

publicacións dedicadas ó ensino do debuxo á luz das novas (no seu momento) teorías pedagóxicas apoiadas no mellor coñecemento das actividades diferenciais do cerebro correspondentes a cada un dos hemisferios.

A tese do libro é que todos podemos chegar a debuxar, a saber copia-lo que nos rodea, como todos aprendemos a escribir e a ler. O que non quere dicir que o emprego dos coñecementos e capacidades adquiridas sexa suficiente para a posterior creación plástica ou literaria. Porque este é outro cantar.

Javier Vilariño Pintos



Título: *Curso de técnicas de expresión escrita*
Autor: Xabier Mouriño Cagide
Editorial: Tambre, A Coruña, 1995
Núm. pp.: 104
Tamaño: 17 x 24 cm

Dende xa hai tempo, dende moito antes de que este noso mundo do ensino se axitase, alporizase, e volvese á inquietude de *a ver como ía resultar iso* da Reforma dos Estudos, abundaban no eido da Lingua os mestres -no máis alto senso e na máis alta categoría da palabra- preocupados por devolver ós xoves o gusto, por tantos deles perdido, de falar e de escribir ben.

Lembraréi tan só os apartados incluídos no *Curso de Lengua Española* de COU por don Fernando Lázaro Carreter baixo o epígrafe "Arte de Escribir", precisamente no anterior cambio dos Plans de Estudos. A sorte deste intento, co que o autor se sentía ilusionado, non foi moi positiva, anque se se puidera aplicar na súa totalidade daría froitos espectaculares. Dúas razóns fundamentais se lle opuxeron: o seu espallamento -e conseguinte perda de unidade- entre as páxinas dun texto con contidos varios, e as aperturas do programa de Lengua Española COU, cheo de excesi-

vas cargas teóricas e prácticas para os mozos, sen ter en conta a súa utilidade para as carreiras que pensan elixir. De certo, tales coñecementos son bastante menos aproveitables para algúns, por non dicir para todos, ca unha arte da escrita.

Sen esquecer, como dixen, outros esforzos de estima, coido que acaba de chegar ós Estudos Secundarios de Galicia un libriño que reúne, neste terreo, os requisitos fundamentais do éxito. Breve, coherente e completo, o *Curso de técnicas da expresión escrita*, de Xabier Mouriño Cagide, parece destinado a enche-las aulas de aire fresco, de métodos pedagóxicos efectivos e actuais que han espertar ós distraídos e facer que todos xoguen moi en serio coa lingua ata conseguir un notable perfeccionamento no seu uso. E iso sen cansalos, e sen que poñan cello de fastío.

No limiar do seu traballo sinala o profesor Mouriño os obxectivos primor-

diais: “[...] trátase de que os alumnos adquiren unha sólida competencia da habilidade escrita: produción de textos correntes; redacción con fluidez, claridade e precisión; perfeccionamento dos usos expresivos; coñecemento das propiedades textuais, desenvolvemento das estratexias de composición [...]”. “Queremos que na escola se reproduzan as situacións comunicativas máis comúns da vida cotiá e que os alumnos dominen a súa representación gráfica [...]”. “Dende o punto de vista dos alumnos, cómpre desbota-la idea de que escribir signifique encher unha folla en branco coas ideas que vaian xurdindo sobre un tema; e dende a perspectiva do profesor-avaliador, fai falla primar máis o proceso de composición có produto final. Neste senso, os exercicios deste libro poñen máis énfase no proceso de traballo ca no texto acabado [...]”.

O deseño do *Curso de técnicas de expresión escrita* desenvólvese en dúas partes:

I. “O proceso comunicativo” (Texto, contexto e situación comunicativa. As funcións da linguaxe. O ton discursivo. A polifonía enunciativa. A comunicación non verbal. Os pictogramas. Exercicios). II. “As propiedades textuais”. “A composición escrita”. “As estratexias de composición” (40 actividades sobre a composición escrita con indicación das propiedades textuais e as estratexias de composición que en cada caso se traballan).

Este libro engaiola dende as primeiras páxinas. A parte teórica redúcese

ó mínimo, pero é moi grande a súa claridade. Os criterios de utilidade aparecen adobados coa viveza da fala, a orixinalidade dos exemplos tomados de exercicios dos alumnos, da prensa diaria máis recente (*O Correo Galego*), de revistas, de fragmentos literarios que reproducen a lingua conversacional...

Textos de anuncios, de telegramas, de axencias de viaxes, de felicitacións, de receitas de cociña; indicacións para redactar dende o *curriculum vitae* (véxase o de María Anadón na p.98) ata as Bases dun concurso; propostas para facer cartas ou instancias dun Banco a un cliente, dun cliente ó Banco, ó Director dun periódico, ó Director dun Centro de Estudos, ós mozos para lles anuncia-lo interese e as vantaxes do Carné Xove... Non hai fronteiras nin case baleiros. O mellor de todo é que Xabier Mouriño, tal como se propuxo, proporciona materiais, ideas e exemplos como base do que hai que facer, mais a derradeira fase depende unicamente do traballo individual do alumno e da supervisión e criterios do seu profesor.

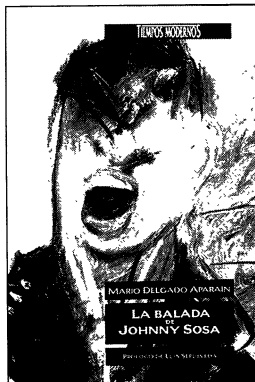
A escolma de suxerencias semella querer cubri-las necesidades máis habituais dos escritos. O libro busca unha aplicación inmediata ás necesidades reais e deixa de lado a linguaxe poética. Sinálase a conveniencia destas prácticas para os rapaces de 12 a 16 anos. O autor parece consciente de que poucos poderán crear textos literarios dende unha ignorancia básica; quizais pensa acertadamente que, aprendendo ben o que aquí se amosa,

poderán tentarse maiores complicacións no Bacharelato.

Os valores visuais do *Curso de técnicas...* son extraordinarios. Os cadros, os debuxos e as representacións gráficas de toda índole apoian a intelección e a motivación do estu-

dante. Non falta nada aquí para axudalo. Este libro tan orixinal está feito con inxenio, con amor, con humor e con xovialidade. Sen dúbida moitos, non só mozos e estudantes, lle deberán no futuro o seu reencontro co interese polo uso correcto diso tan fermoso que é a lingua.

Ana María Platas Tasende



Título: *La balada de Johnny Sosa*
Autor: Mario D. Aparain
Editorial: Ediciones B., Barcelona, 1995
Colección: Tiempos Modernos
Núm. pp.: 128
Tamaño: 14,5 x 21,5 cm

Antes de reparar nesta interesante novela do uruguai Mario Delgado Aparain, e diante da imposibilidade de dar conta sequera das novidades de narrativa hispanoamericana merecentes de atención, subliñamo-la publicación dalgunhas que, estamos seguros, suscitarán o interese dos lectores. *Fresa y chocolate* (Txalaparta, 1994), relato longo do cubano Senel Paz (levada ó cine con moito éxito); *La pasión según Eva* (Planeta, 1995), do arxentino Abel Posse, que constitúe un novo achegamento a unha muller que forma parte da mitoloxía da sociedade arxentina contemporánea; *No se lo digas a nadie* (Seix-Barral, 1994), do peruano Jaime Baily, unha magnífica obra sobre o tema da homosexualidade e, finalmente, *La isla de Cundeamor* (Alfaguara, 1995), do tamén cubano René Vázquez Díaz, son títulos que será oportuno non esquecer.

Nacido en Florida (Uruguai), Mario D. Aparain non é un escritor principiante. Durante anos foi alternando o

seu labor narrativo coa tarefa cotiá no eido do xornalismo. *La balada de Johnny Sosa* é, con seguridade, a obra que remata de confirmalo como un novo talento entre as voces de Hispanoamérica. O chileno Luis Sepúlveda, eventual prologuista da novela, amósase absolutamente xeneroso co seu prologado, a propósito desta novela que representa un anovador asedio á temática da violencia, á permanente confrontación entre sometemento e liberdade, entre tolerancia e opresión, entre dignidade e envilecemento.

Cóntase nesta novela a historia do negro Johnny -guitarreiro e cantor no pequeno pobo de Mosquitos- que tenta imitar a Lou Brakley, o seu ídolo musical do que ten noticia polas emisións radiadas por Melías Churi na emisora local. Mais a limitada, pechada existencia do cantor e do pobo mesmo, vese alterada pola súpeta presenza dos militares. En adiante, asistimos ó conflito entre liberdade e opresión, entre o home

e o poder, coa carreira musical do negro como punto de converxencia.

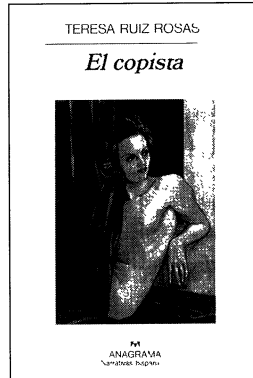
Certamente, a historia moderna de Uruguai posúe materia máis ca sobrada para este tipo de novela sen esforzo da imaxinación. E en consecuencia, o medo, o terror, a represión e a morte fan a súa presenza. Sen embargo, o novidoso aquí é que a violencia resulta algo fantasmal con non pouco de cousa risible a través de detalles do pequeno, o ridículo e o cotián. Non doutro xeito interpretámo-lo patriarcalismo dos militares e a súa condición de burlados e perdedores.

Personaxes que, desde a súa pechada existencia, conservan a súa solidariedade e capacidade de soñar; seres que manteñen o seu interior reducto de dignidade e liberdade; homes e mulleres

silandeiros, pero insubmisos no seu fondo, xorden nestas páxinas. Entre narrativa e lírica, entre tenra e irónica, esta balada, percorrida por unha abondosa mitoloxía musical e cinematográfica, representa unha ollada de complicidade do escritor cara ós personaxes máis fráxiles, máis teimosos na súa rebeldía, máis desafiantes contra o poder.

Cunha prosa rica e esixente na súa estética, Mario D.Aparaín, que non renuncia a manifesta-lo que de insólito, desmesurado e máxico agacha o real, representa unha orixinal aportación á narrativa hispanoamericana máis recente. Síntese, en boa medida, de García Márquez e do mesmo Luis Sepúlveda, ofrece aquí unha novela chea de amabilidade, moi ben escrita e de abondo optimista. Unha obra que fará a lelicia do lector.

Luis Alonso Girgado



Título: *El Copista*
Autora: Teresa Ruiz Rosas
Editorial: Anagrama, Barcelona, 1995
Colección: Narrativas hispánicas
Núm. pp.: 124
Tamaño: 13 x 19,5 cm

No amplo e heteroxéneo ámbito da narrativa hispanoamericana están a xurdir decote novas voces. Pero xusto é sinalar que só poucas delas conseguen chegar ata nós. A concesión dun premio, o recoñecemento nalgún país europeo coas conseguíntes traducións ou ben as loubanzas dalgún escritor xa famoso adoitan ser axeitadas canles para que as editoriais españolas decidan incorporar ós seus catálogos a un escritor novel de Hispanoamérica. No caso concreto de Teresa Ruiz Rosas, a súa novela *El copista*, que constitúe a su carta de presentación en España, resultou finalista do Premio Herralde de novela na súa XII convocatoria.

A traxectoria literaria de Teresa Ruiz Rosas, nacida en Arequipa (Perú) en 1956 e doutora en Xermanística pola Universidade de Friburgo, é aínda moi curta. Redúcese ó feixe de contos de *El desván* (1990), que obtivo no país natal da escritora unha notable acollida da crítica. Fixo a tradución ó castelán

dunha biografía de Walter Benjamin e, xa en 1995, apareceu a súa primeira novela, *El copista*.

El copista é unha narración configurada en forma dun díptico de carácter epistolar. Narra unha historia ategada de paixón amorosa, de seducción e erotismo, protagonizada por un triángulo de personaxes. Don Lope, o músico, unha especie de gloria nacional pero no fondo un artista mediocre, precisa dos servicios do seu copista, Amancio Castro, un modesto e humilde "cholo", un músico frustrado polas circunstancias e convertido en servidor dun mestre a quen odia. A tensa relación entre ámbolos dous vese alterada pola aparición da xove Marisa, a fermosa e seductora amante de don Lope, que remata por facer de Amancio un escravo da súa beleza e, sobre todo, un desgraciado "voyeur" das escenas eróticas que representan os amantes.

Estamos, sen dúbida, diante dunha orixinal novela erótica de acedo

final. Marisa é unha sorte de Lolita cruel que remata como vítima ela mesma do seu perigoso xogo de seducción. A bruxería, os esconxuros son o instrumento de vinganza de Amancio para destruí-la beleza que está a ferilo, a reduci-lo de novo ó papel de segundón, de perdedor, de pobre espectador pasivo, sempre ás portas do paraíso do placer.

A través dos tres personaxes a escritora diseña un cadro da sociedade peruana; dunha sociedade fortemente desigualitaria, na que pervive unha tradicional xerarquización entre servos e señores, amos e criados, pobres e ricos. Pero, sobre todo, esta novela constitúe unha reflexión sobre o inxusto do destino, sobre a radical gratuidade do éxito e do fracaso, da felicidade e do sufrimento, da existencia como posesión ou como perda.

Pola xa aludida vía epistolar a novelista amosa unha oposición biperspectivística que enriquece e relativiza o

acontecer narrado. Levada ó plano da expresión, da linguaxe narrativa, implica unha dualidade. Dunha banda témo-lo relatorio de Amancio, caracterizado polo seu dicir popular e espontáneo, adobiado de trazos humorísticos e aínda de hiperbolizacións amorosas e referencias cultas. Doutra, con menor interese, témo-la narración de Marisa, sincera e autoinculpatoria, pero chea de convencionalismo e egoísmo; con todo, asume o seu propio desatre, causado por ela mesma.

El copista é unha primeira novela. Pero unha novela de sólida construción, poboada por personaxes ben individualizados e escrita con seguridade e dominio. Unha novela que, desde un erotismo gradualizado en ascensionalidade, implica unha meditación sobre o comportamento humano e sobre a destructiva dimensión das paixóns levadas ó límite da degradación. En resume, unha intensa e atraente novela que, para nós, é a revelación dunha moi interesante escritora.

Luis Alonso Girgado



Título: *Eugénie Grandet*
Autor: Honoré de Balzac
Editorial: Espasa-Calpe, Madrid, 1995
Colección: Austral
Núm. pp.: 282
Tamaño: 11 x 17,5 cm

Os amantes da literatura do século XIX poden disfrutar cunha nova edición de *Eugénie Grandet*, de Balzac, novela de 1833, que pode considerarse a iniciadora desas "grandes" novelas realistas consagradas como xénero decimonónico por excelencia.

A edición e traducción ó español corre a cargo de Ana M^a Platas Tasende. Seguindo os seus criterios de edición, mostrou un especial coidado por respectar ó máximo o texto orixinal do autor, cotexando diversas edicións francesas, fundamentalmente a chamada edición Furne de 1843, da cal se conserva un exemplar corrixido de mans do propio Balzac. En virtude deste coidado, restitúese o Prólogo, o Epílogo, a división en capítulos cos seus títulos, substituídos sempre a disgusto do autor por razóns fundamentalmente económicas, e mesmo se deixan intactos inexactitudes e erros de redacción. Tanto o Prólogo coma o Epílogo constitúen unha reflexión verdadeira-

mente valiosa sobre as claves da poética realista balzaquiana.

Balzac esperta dentro da literatura grandes paixóns e grandes odios. Foi acusado moitas veces de escribir cun estilo pouco coidado, mesmo pesado, con erros frecuentes e descoidos argumentais. Non pode falarse dun grande estilista pero si dun novelista de enorme capacidade imaxinativa, creador dun mundo pechado e autónomo cunha unidade de composición sorprendente. Concibiu a idea de agrupar toda a súa obra no conxunto que chamou *A Comedia Humana*, onde pretendeu pintar e interpreta-la sociedade francesa que lle tocou vivir, profundizar na súa vida psicolóxica. Este proxecto, cualificado sempre de ambicioso, componse dun total de noventa novelas con máis de dous mil personaxes que aparecen e reaparecen varias veces en diferentes relatos, conseguindo un efecto de totalidade dentro dun universo re-creado.

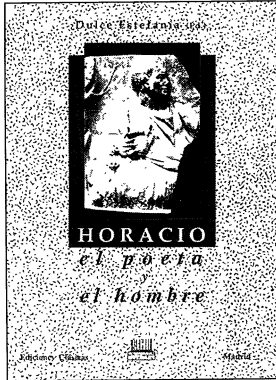
Ana Platas analiza na introducción a figura de Balzac no seu tempo, o seu proxecto e as súas ideas con respecto ó nacente Realismo. Trata tamén tódolos aspectos da estrutura da novela: modalización, tempo, espacio, personaxe, estilo... Todo cunha admirable claridade expositiva presente tamén nas notas aclaratorias que acompañan o texto.

Podemos observar en *Eugénie Grandet* innovacións técnicas posteriormente perfeccionadas e desenvolvidas polos grandes novelistas do XIX e mesmo do XX. Incorpora un novedoso tratamento do tempo utilizando analepses e prolepses necesarias para o discurrir da historia. Tal como afirma Ana Platas, haberá que agardar ata Proust para atopar tan alto dominio destas técnicas. Sorprenden, así mesmo, a detallada observación da realidade, a descrición minuciosa de ambientes e personaxes.

Na figura do avaro, motivo universal da literatura, consegue gran profundidade psicolóxica a pesar de certos matices estereotipados xustificados polo autor, para quen os principais acontecementos da vida aparecen representados en tódalas existenciais por fases típicas que se repiten. O ouro chega a ser protagonista central que contamina toda a familia de Eugénie Grandet, facendo dela unha muller ansia-da polos seus pretendentes. A figura da muller que dá título á novela redímese polo descubrimento do amor desvinculado de todo interese económico. Pero a realidade dos cartos superponse a esa fonte de felicidade e causa unha soidade e unha espera infrutuosa na súa existencia.

Para concluír, podemos afirmar que a novela é un claro exemplo do nacemento desas grandes obras características da narrativa do XIX, aínda con certos fallos de construción, pero integrada nun vasto conxunto que pode dar idea do momento en que apareceu.

M^a Isabel Soto López



Título: *Horacio, el poeta y el hombre*
Autor: D. Estefanía (ed.)
Editorial: Ediciones Clásicas, Universidad de Santiago, 1994
Núm. pp.: 266
Tamaño: 15 x 21,5 cm

En setembro de 1992, o departamento de Latín e Grego da Universidade de Santiago decidiu conmemoralo bimilenario da morte de Horacio. Por este motivo, organizou un congreso no que participaron destacados investigadores do poeta de Venusia. Dous anos despois, saen á luz os froitos daquel congreso nun volume editado pola profesora Dulce Estefanía baixo un acertado título que pretende recolle-los aspectos ós que se lles prestara maior atención, a saber, *Horacio, el poeta y el hombre*.

Son, sen dúbida, as comunicacións presentadas polos distintos estudosos as que van trazando e delimitando as vertentes biográficas e literarias do autor venusino, inscrito na órbita de cambios culturais que media entre a República e o comezo do Principado, e que foi ademais -despois de Virxilio- a testemuña máis representativa do espírito da época de Augusto.

Os traballos aquí presentados xiran, pois, ó redor dos dous eixes subs-

critos no título: Horacio home e Horacio poeta. No tocante ó primeiro tema preséntanse tres comunicacións -Dulce Estefanía, E. Otón Sobrino e A. López- nas que se abordan desde posicionamentos diferentes a personalidade do autor venusino e a súa visión do home. Deste xeito retómansse conceptos claves da obra deste escritor como o seu elevado concepto da amizade, o tratamento crítico dos personaxes que debuxa nos seus versos, na procura dun home ideal asentado na ética da mesura e da serenidade, ou a actitude misóxina, relacionada coa filosofía epicureísta.

Máis é o Horacio poeta o que atrae a un maior número de estudosos. Neste terreo, o abano de posibilidades e de orientacións metodolóxicas é o suficientemente amplo como para que poidamos establecer unhas liñas xerais nas que se sitúan outras investigacións. A ideoloxía de dúas odas horacianas e o concepto de *religio* -C. Santini- ou o tema do viño unido á idea do *carpe diem* e da oposición *otium-negotium* -R. M.

Marina Sáez-conforman os estudos dedicados exclusivamente á temática horaciana.

Un dos conceptos tratados con maior profundidade é o da intertextualidade na obra de Horacio. Da man de A. Alvar Ezquerro assistimos a un detallado estudio de tódolos modelos e referencias literarias, xa gregas -Arquíloco, Alceo, Anacreonte ou Píndaro-, xa latinas -Lucrecio ou Catulo, por exemplo-, que se poden observar na obra de Horacio. Tamén tiveron cabida, aínda que en menor medida, traballos sobre a métrica das odas, sobre o léxico (o termo *res-ei*), e sobre a *Epístula ad Pisones*.

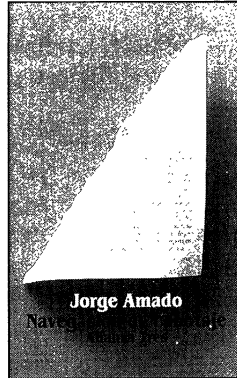
Á parte destes estudos intrínsecos da obra de Horacio, hai un achegamento á difusión de Horacio na Península tanto na Idade Media coma no Renacemento. T. González Rolán adéntrase no controvertido tema da presenza de Horacio no medievo, salientando o seu posible influxo nos *scholastici uiri*, perante os que opinan que se trata dunha figura secundaria fronte a Ovidio ou Virxilio. En cambio, como amosa V. Cristóbal, a supervivencia literaria de Horacio en España acada o seu maior auxe na obra de frei Luis de León. Sen embargo, frei Luis só vai aceptar, polo que ós contidos se refire, ó Horacio que segue a filosofía moral do estoicismo,

isto é, ó Horacio que pode concordar coa súa fe cristiá. No tocante ós aspectos formais e estilísticos, as afinidades son máis evidentes. A posición privilexiada de Horacio no Renacemento vese ademais referendada nas odas de Francisco de la Torre, estudiadas nun pequeno artigo por S. Pérez Abadín Barro.

E de lamenta-la significativa ausencia nas actas deste congreso da comunicación que estudiaba o horacianismo na literatura galega, presentada polo profesor Alonso Montero. Non cabe dúbida de que algúns dos nosos autores máis recoñecidos -A. Iglesia Alvarino, por exemplo- teñen unha débeda co escritor latino, polo que resulta especialmente notoria a falta dun estudio sobre o tema nas actas dun congreso dedicado a Horacio e celebrado en Galicia.

En definitiva, estamos ante un libro que abrangue de xeito rigoroso diversos aspectos da vida e obra deste gran poeta, que soubo crear, a partir de modelos gregos, un novo universo poético no que poder expresar tódolos sentimentos. Non estaría de máis que os docentes da cultura clásica reparasen en maior medida na obra e influencia de Horacio, xa que como ben di E. Otón Sobrino a excelencia dos grandes poetas "estriba no tanto en que nos importa lo que han dicho, sino en que dicen lo que nos importa."

Jaime Varela Sieiro



Título: *Navegación de cabotaje*
Subtítulo: *(Apuntes para un libro de memorias que jamás escribiré)*
Autor: Jorge Amado
Editorial: Alianza Editorial, Madrid, 1994
Colección: Alianza Tres, nº 278
Núm. pp.: 512
Tamaño: 12 x 20 cm

Non hai moito tempo o escritor brasileiro Jorge Amado presentou as traducións ó castelán de dúas das súas obras: *De como los turcos descubrieron América* e *Navegación de cabotaje* (*Apuntes para un libro de memorias que jamás escribiré*). As edicións na súa lingua orixinal, *Navegação de cabotagem* (*Apontamentos para u livro de memórias que jamais escreverei*) e *A Descoberta de América pelos turcos*, foron publicadas en Rio de Janeiro pola Editorial Descoberta nos anos 1992 e 1994, respectivamente. Ámbalas traducións estiveron ó cargo do profesor da Universidade de Barcelona Basilio Losada es están publicadas por Alianza Editorial. Estamos ante unha novela e un libro de memorias que constitúen a produción máis recente dun dos escritores máis coñecidos e admirados por millóns de lectores de todo o mundo ó longo da súa xa dilatada vida (naceu en Baía no ano 1912). Este feito explica a importancia dun libro coma *Navegación de cabotaje*, do que nos ocupamos agora.

Esta edición española ven precedida dunha “nota previa” do profesor portugués Carlos Reis, na que se nos aclaran as circunstancias desta edición: a redución do número de páxinas respecto da edición orixinal e a disposición do libro organizado como unha sucesión de *fragmentos de memoria* do seu autor, isto é, a materia narrada preséntase fragmentada, non organizada cronoloxicamente como sería esperable nun libro de memorias canónico.

Á nota previa séguelle un prologo do propio autor do libro de memorias, quen descobre a intención con que o escribiu: “Publico estos esbozos pensando que, tal vez, quién sabe, podrán dar idea del cómo y del por qué. Se trata, realmente, de la liquidación a precio de saldo de menudencias de una vida bien vivida”. Con estas páxinas o escritor quere “axusta-las contas” cos seus máis de oitenta anos, dando un repaso a unha vida chea de acontecementos: “Reúno en esta *Navegación de cabotaje* recuerdos

de alguien que ha tenido el privilegio de asistir, y a veces el de participar, en acontecimientos en cierta medida considerables, y de haber conocido y a veces intimado con personajes”.

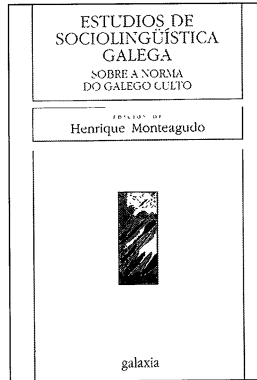
Efectivamente, neste libro dáse testemuño de primeira man dos acontecementos máis relevantes deste século: as dúas guerras mundiais, o nacemento da Unión soviética e a súa desaparición, as guerras coloniais, o mundo nacido da guerra fría... É inmensa a galería de acontecementos e persoas que atravesan as máis de cincocentas páxinas deste libro (pasan de seiscentas na edición orixinal). Abonda con botar unha ollada ó índice onomástico situado ó final do mesmo para comprobar que todo o noso século está contido nel. Ó lado destes acontecementos, o autor recolle outros moito máis íntimos e persoais: os seus amores e desamores, a súa familia e amizades, o grande mundo da súa Baía natal, que a modo de cronista oficial ten recreado ó longo de toda unha vida como escritor; recreación que o seu pobo reconeceu nomeándoo *obá* (ministro) do

Candomblé, a relixión que veu co pobo africano e floreceu no Brasil.

Alternando co relato dos distintos acontecementos, preséntanseno-las reflexións do autor (distínguense porque non van precedidas de data) sobre os feitos que acaba de narrar, sobre os participantes nos mesmos... Aquí podemos atopar-las súas opinións sobre a política, a relixión, o amor, o sexo, a morte, a guerra, a ética, o oficio do escritor, a súa relación coa sociedade na que vive, a importancia das producións... Todo o que calquera biógrafo ou estudioso da obra deste escritor baiano queira saber atoparao nestas páxinas.

O libro finaliza cunha reflexión sobre o paso do tempo e sobre os anos vividos da que extraemos estas palabras, que case coma unha autoidentificación conforman toda unha declaración de principios: “Luché por la buena causa, la del hombre y su grandeza, la del pan y la de la libertad, me batí contra los prejuicios, me atreví a prácticas condenadas, recorrí caminos prohibidos, fui lo opuesto, lo viceversa, lo no, me consumí, lloré y reí, sufrí, amé, me divertí”.

M^a Teresa Araújo García



Título: *Estudios de sociolingüística galega. Sobre a norma do galego culto*
Autor: Henrique Monteagudo
Editorial: Galaxia, Vigo, 1995
Núm. pp.: 272
Tamaño: 13,5 x 20 cm

A editorial Galaxia ven de publica-lo volume vinte da colección Agra Aberta. Nel recóllese unha serie de traballos, na súa maioría xa editados con anterioridade, que teñen como tema común a norma culta do galego e a súa problemática. O seu editor, Henrique Monteagudo, expón xa no limiar (páxs. 9-18) o interese desta recompilación de traballos para unha vez máis reflexionar seriamente sobre a conflictiva situación que envolve a fixación da norma culta do galego.

O primeiro artigo recollido é a redacción da conferencia pronunciada no curso de verán da Universidade de Santiago no ano 1992, titulado "Conflicto Lingüístico e Normalización en Galicia" (páxs. 19-51). O texto, inédito ata a actualidade, pertence ó profesor Zarko Muljacic, "A estandarización do galego á luz de procesos análogos doutras linguas 'minorizadas' europeas". Nel o autor alude ós problemas da estandarización do galego comparándoo con

outros idiomas minorizados e en situación semellante á nosa. Pon como exemplos o corso, xeneticamente afin do italiano, aínda que dentro da área de hexemonía do francés; outro exemplo é o piemontés, idioma galo-italico, pero dentro da área de hexemonía do italiano; o aranés, como sabemos variedade do gascón e dentro da área de hexemonía do catalán; e finalmente o macedonio, que neste século emerxeu como lingua autónoma entre o serbo-croata e o búlgaro. Trátase, en tódolos casos, de linguas minorizadas fronte a linguas maiores pertencentes á súa mesma familia e cunha proximidade lingüística moi elevada, que aínda dificulta máis o seu carácter de lingua independente.

A continuación atópase o artigo "Norma e estándar" (páxs. 53-98), do profesor Antón Santamarina, que é unha adaptación do publicado anteriormente no *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. 2, 1994, que recolle unha conferencia pronunciada na

Universidade Central de Barcelona, no ano 1989, nunhas "Xornadas de Lingua e Cultura Galegas". O traballo presenta unha ampla historiografía da norma galega contemporánea, na que se nos dá noticia dos primeiros constructores do galego literario moderno e das súas vacilacións na busca dunha norma; pón de manifesto tamén como se complica moito máis o problema na década dos setenta, pois o galego comeza a ser materia de ensino e pouco despois lingua administrativa, cando pasa a ser lingua cooficial. Será entón imprescindible a fixación dunha norma única para acadala tan desexada normalización; e precisamente nese momento é cando "a cuestión ortográfica deixa de ser só lingüística e se volve tamén irremediabilmente política", en palabras do profesor Santamarina.

Expón ademais as dúas posturas encontradas con respecto á codificación da nosa lingua: o galego identificado (a dos que defenden que o galego é unha lingua en si) e a do galego satelizado (a dos que o consideran unha variedade dialectal do portugués). Expónsenos o por que histórico de ámbalas dúas posturas e a viabilidade das propostas. Dá, á vez, unha breve noticia historiográfica sobre sintaxe, fonética e léxico, cunha panorámica da representatividade das dúas posturas encontradas: reintegracionismo e autonomismo.

O traballo de Benigno Fernández Salgado e Henrique Monteagudo, "Do galego literario ó galego común. O proceso de estandarización na época contemporánea" (páxs. 99-176), fora presen-

tado con anterioridade en Santiago, 1991, no "Seminario Internacional sobre Planificación Lingüística", organizado polo Consello da Cultura Galega. Presenta unha caracterización sociolingüística do galego segundo a teoría que o profesor croata Z. Muljacic, revisado o modelo proposto por Heinz Kloss, aplicou ás variedades lingüísticas románicas; neste caso é o galego o obxecto do seu estudio. Nos seguintes apartados ofrécesenos unha panorámica das dificultades que atravesou o proceso de elaboración dun estándar tanto no plano ortográfico e morfolóxico coma no léxico e semántico, para o que se axuda de textos xa clásicos nas nosas letras, que poñen de manifesto esas dificultades coas que se atopan e as "solucións" que adoptan. Incluso se dará unha breve panorámica historiográfica das propostas ofrecidas polas gramáticas galegas.

O libro presenta logo un traballo do profesor Francisco Fernández Rei, titulado "A 'questione della lingua' galega" (páxs. 177-195), publicado anteriormente na revista *A Trabe de Ouro*, 1991. Nel recóllese unha panorámica das discusións sobre a norma culta do italiano e compárase co caso galego. A continuación abordárase en profundidade o tema das distintas posturas posibles ante a adopción dunha norma culta do galego, pondo de manifesto a inviabilidade da situación actual, propondo unha maior aproximación das opcións que recoñecen o galego como unha lingua de seu e aludindo á imposibilidade da súa aproximación cara á opción reintegracionista.

Ofrécesenos a continuación un artigo, xa publicado anteriormente en Grial, 1990, do profesor Henrique Monteagudo, titulado "Sobre a polémica da normativa do galego" (páxs. 197-229), no que novamente se nos expoñen as orixes históricas e filosóficas sobre as que se asentán as distintas opcións normativas da nosa lingua. Advírtese do grave dano que se lle está a facer ó galego coa prolongada división destas posturas encontradas respecto ó establecemento dunha normativa. O profesor H. Monteagudo propón unha serie de ideas para tentar resolver este enfrontamento e adopta unha postura conciliadora manifestando que "a situación de conflito lingüístico entre o galego e o castelán aínda é dinámica o cal recomenda non dar como totalmente definitivas e pechadas a calquera innovación ou reforma as Normas ortográficas e morfolóxicas hoxe vixentes"; sen embargo advirte tamén que o ámbito de discusión serían as institucións académicas e as asociacións especializadas, pero non o Parlamento Galego "ó cal unicamente compete marcar orientacións xerais de tipo político", en palabras do profesor.

O derradeiro artigo, "Sobre a polémica da normativa do galego", é da autoría de Benigno Fernández Salgado.

Este texto corresponde a unha conferencia pronunciada na Universidade de Santiago en 1992, e xa fora publicado con anterioridade na revista *A Trabe de Ouro*, 1994. O que fora lingüista asesor da Televisión Galega dá un punto de vista un pouco distinto, facendo unha chamada de atención sobre a dimensión semántica da lingua, sobre a necesidade de mante-la lingua como referente da realidade concreta, galega neste caso. Para el non é tan importante a codificación formal como o é a necesidade de mante-la lingua como expresión dunha cultura orixinal e non como unha mera ferramenta de comunicación.

Péchase o libro con un índice toponímico (páxs. 247-248), un índice onomástico (páxs. 249-254) e un índice temático (páxs. 255-270) que facilita notablemente a consulta de aspectos puntuais sobre os temas ou autores mencionados nos traballos.

O resultado é pois unha ampla panorámica historiográfica da problemática normativa do galego, e unha seria reflexión sobre o estado da cuestión, así como a evidencia dunha necesaria saída á conflictiva situación actual que provocan as distintas opcións normativas.

Teresa Monteagudo



Título:	<i>Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico</i>
Autor:	Bieito Silva-Valdivia (coordinador)
Edita:	Universidade de Santiago, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994
Colección:	ICE, Materiais didácticos, 9
Núm. pp.:	233
Tamaño:	15 x 21 cm

O profesorado non pode exercer a súa profesión á marxe do contexto social e das actitudes lingüísticas dos seus alumnos. Por iso os problemas cos que se atopan habitualmente os profesionais da docencia vense incrementados en sociedades nas que, coma na nosa, se dá a presenza de dúas linguas oficiais: o galego e o castelán. A recente Reforma do Sistema Educativo que se está a levar a cabo non solucionou este problema, senón que o puxo máis en evidencia.

O libro do que estamos a falar, *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico* (1994), recolle precisamente un conxunto de traballos nos que varios especialistas do ensino enfocan os problemas dos ensinantes de linguas desde perspectivas diversas e propoñen alternativas posibles.

Baixo a coordinación do profesor Bieito Silva-Valdivia, que xa se ten ocupado noutras ocasións de temas relacionados coa didáctica e a sociolingüística, atopamos traballos que se centran nos problemas do ensino, tanto do galego como

doutras linguas de comunidades con conflitos lingüísticos, e mesmo da didáctica da literatura en linguas minorizadas.

A primeira aportación é a de Xosé M. Vez Jeremías, que baixo o título "A formación do profesorado de linguas nun contexto de integración de saberes e procedementos", fai un estudio das etapas polas que pasou a formación e actuación dos profesionais do ensino de linguas nun pasado recente. O autor fala de dous ciclos: "ciclo de expansión", que supón a inclusión de linguas tradicionalmente minorizadas no currículo escolar e "ciclo de contracción", no que os profesores de cada lingua se centran na súa área sen dar lugar a unha posta en práctica de experiencias comúns. Ámbolos dous ciclos coinciden no feito de non dar practicamente cabida a unha cooperación por parte do profesorado. Seguidamente, o autor fai unha proposta de integración, no que sería o "ciclo de integración". Afirma que é necesario que os profesores teñan contacto profesional e que entendan sobre todo o carácter social da lingua.

No seguinte traballo, "Adquisición da primeira e segunda linguas: bases psicolóxicas e psicopedagóxicas", Miguel Pérez Pereira enfoca a problemática da aprendizaxe en nenos de contextos familiares monolingües e en nenos bilingües familiares, tendo en conta a evolución psicolóxica dos rapaces, e presenta catro programas posibles para a adquisición dunha segunda lingua na escola: "programas de submersión", nos que o neno é escolarizado na lingua maioritaria; "de segregación", nos que a lingua de instrución é a materna, correspondente á minoritaria da comunidade; "programas bilingües", que se caracterizan por empregar as dúas linguas no ensino, cun reparto da presenza de cada unha delas que se pode facer con distintos criterios; e "de inmersión", que consiste en escolarizar os nenos en principio nunha das linguas, para posteriormente ir introducindo a outra. Aproveitando os datos aportados, o autor fai a proposta que el considera máis axeitada para o caso de Galicia. Propón como obxectivo a consecución dun "bilingüismo equilibrado". Trátase de que os rapaces acaden competencia lingüística tanto no galego coma no castelán, para o que é necesario non ter un programa único, senón varios programas axeitados ós distintos puntos de partida dos alumnos.

A terceira contribución, "La evaluación de la competencia lingüística en contextos bilingües", de Josep M. Serra, da Universidade de Barcelona, é unha aproximación ás investigacións sobre educación bilingüe. Analiza os motivos polos que con frecuencia resultan insatisfactorias e enumera as variables que debe ter en conta e avaliar todo estudio dese tipo, que teñen que ver, entre outras cousas, co contexto familiar e social dos alumnos, coa súa actitude

ante a lingua e co nivel de presenza e tipoloxía da mesma.

Desde outra comunidade tamén con conflito lingüístico, Felipe Zayas e Montserrat Ferrer en "La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado", propoñen un currículo común para o valenciano e o castelán, pois insisten na necesidade de comunicación entre os colectivos dos profesores, xa que nin a lingua nin a literatura de cada unha das linguas son compartimentos estanco. É necesaria unha interrelación dos coñecementos das distintas materias e a correcta secuencialización dos mesmos, cunha planificación conxunta das actividades.

O seguinte artigo, "O proxecto educativo e o proxecto curricular: dous instrumentos para a normalización lingüística dos centros", de Agustín Fernández Paz, parte da lexislación actual para observar ata que punto obriga ós centros e ó profesorado a ter en conta a normalización lingüística no Proxecto Educativo e no Proxecto Curricular, e céntrase nas dificultades que pode haber para levar a cabo este labor. Describe a situación legal do galego en relación ó ensino. Presenta a situación que derivou da Reforma, os cambios que implica a LOXSE no sistema educativo. Considera que é necesaria unha planificación lingüística axeitada a través do Proxecto Educativo de Centro e do Proxecto Curricular de Centro, aínda que non esquece as moitas dificultades con que se atopa, debidas principalmente ós prexuízos lingüísticos.

O coordinador do libro, Bieito Silva-Valdivia, fai tamén a súa aportación en "Cambio de código, alternancias e interferencias lingüísticas: unha pers-

pectiva didáctica sociocomunicativa". Tomando como referencia o ensino secundario, achégase á didáctica nunha situación de contacto de linguas, tendo en conta que os usos lingüísticos son comportamentos sociais, e que "os falantes escollen unha ou outra lingua por razóns sociocomunicativas". Analiza o papel que teñen a proximidade estrutural entre galego e castelán, o momento en que se aprenderon e a súa consideración social. Isto maniféstase, na opinión do autor, en determinados comportamentos dos falantes, como o cambio de lingua en contextos concretos, a alternancia de códigos segundo os contextos ou as interferencias lingüísticas, debidas a factores psicolingüísticos, sociolingüísticos e sociocomunicativos.

En "Lingua e actitudes lingüísticas. Unha posible intervención didáctica", Xesús Rábade Paredes presenta unha unidade didáctica que pode ser aproveitada para calquera dos niveis do ensino obrigatorio, e que trata de inculcar no alumnado a asunción do galego como lingua propia de Galicia. Opina que ante todo debe primar o cultivo de actitudes e afectos positivos cara á propia lingua antes de ensinárle-la gramática ós rapaces, para detectalos posibles prexuízos antes de que o ensino favoreza a súa consolidación.

Helena Villar Janeiro, en: "A Didáctica da literatura nunha lingua minorizada. O caso galego", fálanos dos problemas que o conflito lingüístico transmite á aprendizaxe da literatura e propón unha serie de liñas de traballo posibles para os profesores de literatura galega, que teñen que partir en moitos

casos de condicionamentos negativos cara ó galego, o que se manifesta con frecuencia na falta de hábito de lectura nesta lingua e mesmo ás veces en dificultades de comprensión. É necesario ter en conta cal é o primeiro idioma do alumno, e cal é a súa competencia e actitude cara ó galego.

Finalmente, José Luís Hernández Romero propón na súa aportación "Ensinar lingua castelá en Galicia", a colaboración dos colectivos do profesorado de galego e castelán, para afrontar a nosa problemática lingüística e superar os problemas cos que se atopan os especialistas destas áreas en Galicia. Lembra que a finalidade do ensino é que os alumnos sexan competentes nas dúas linguas, e considera que, tendo en conta que a situación de partida do profesorado de castelán é vantaxosa pola situación sociolingüística en que nos atopamos, debe ser este colectivo o que ten que facilitalo labor normalizador favorecendo a colaboración cos profesores da lingua minorizada.

Como podemos ver, os enfoques da problemática exposta en *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico* son variados, aínda que as solucións propostas por cada un dos colaboradores teñan en moitos casos puntos de contacto. Trátase dun libro especialmente interesante para os lectores relacionados co mundo da docencia, xa que, ademais das aportacións dos distintos especialistas, atoparán bibliografía sobre os distintos temas tratados. Sen embargo, todo aquel que sinta preocupación pola sociolingüística e a didáctica do galego, pode achegarse aquí a un problema que, como todos sabemos, está lonxe aínda de solucionarse.



Título: *Ensinar e Aprender Historia na Educación Secundaria*
Autor: José Armas (coordinador)
Edita: Universidade de Santiago, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994
Colección: ICE, Materiais didácticos, 8
Núm. pp.: 203
Tamaño: 15 x 21 cm

A ensinanza da Historia -e, en xeral, a das Ciencias Sociais- nos niveis educativos primario e secundario experimentou unha fonda transformación nos últimos vintecinco anos. Aqueles primeiros equipos de profesores que, coma auténticos pioneiros, emprenderan no decenio de 1970 a renovación dos métodos de traballo nas aulas sementaron en moitos dos seus compañeiros un espírito de inquietude que se traduciu na busca esperanzada dunha alternativa a un modo de tratala materia moi insatisfactorio para eles e para os seus alumnos. Certamente, a ansia innovadora limitouse con frecuencia á simple adopción acrítica duns modelos alleos que resultaban inadecuados á área xeográfica ou ó tipo de material humano que debía traballar con eles. Pero tamén foron xurdindo interesantes e diversas aportacións construídas sobre unha sólida base teórica, susceptibles de ser aproveitadas por un colectivo profesional xa ben disposto a segui-las novas vías didácticas que se lle ofrecían. Con

tódalas súas limitacións, o proceso iniciado naquel entón foi espallando a idea do esgotamento das vellas pautas de ensinanza da Historia e da necesidade de atopar novos métodos máis eficaces e atractivos.

De todas formas, non resulta infrecuente comprobar que a aceptación dun novo marco teórico non sempre se traduce nunha práctica real que se lle corresponda. Sexa por verdadeiras ou por supostas dificultades para aplicalo, a miúdo as clases de Historia non cadran co que o propio profesor considera o modelo ideal. Así, en moitos casos, aínda perviven na realidade cotiá das aulas eses vellos defectos que a maioría dos profesionais do ensino reconece que cómpre necesario desterrar. Ben ilustrativas a este respecto resultan as moi interesantes páxinas que abren o libro que comentamos, nas que Raimundo Cuesta nos acerca ó nacemento ("invención") da Historia como disciplina escolar en España.

Nos últimos anos, o proceso de reforma dos niveis primario e secundario do ensino está acelerando o espallamento de novos presupostos didácticos teóricos e prácticos, que implican un cambio xeral de hábitos nos centros escolares. Por tanto, resulta cada vez máis necesaria a aportación de materiais que permitan ó común do profesorado achegarse ás reflexións teóricas das que nacen os novos modelos, así coma doutros máis prácticos que lle amosen as posibilidades verdadeiras de experimentalos.

A selección dos diversos artigos que conforman a obra da que agora damos conta trata de compaxinar este dobre enfoque, mesturando páxinas de pura investigación didáctica con outras eminentemente prácticas. Responde así ós criterios tradicionalmente seguidos pola Area de Ciencias Sociais do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, sección coa que colaboran de diferentes formas algúns dos autores do libro e que dirixe o que é coordinador deste, o profesor Xosé Armas.

Ademais do artigo xa citado, a investigación sobre a didáctica das Ciencias Sociais amosa a súa utilidade noutras partes da presente obra. A aportación de Inmaculada González Mangrané sobre a visión/representación que os alumnos de 3º de BUP teñen da Historia e da súa ensinanza serve, por

un lado, de balance dos logros dos métodos activos propostos polos movementos de renovación pedagóxica nos dous últimos decenios e, por outro, de imprescindible punto de partida para a introducción dos cambios ligados á Ensinanza Secundaria Obrigatoria. Nun ámbito semellante, Jesús Domínguez, un dos máis cualificados expertos en cuestións relacionadas coa explicación e a aprendizaxe da Historia, ofrécenos a divulgación dun aspecto parcial da que foi a súa tese de doutoramento. Baseándose nos datos derivados dun estudio empírico, demostra o papel decisivo que nos bos resultados do traballo na aula xoga a instrucción explícita nos procedementos da explicación histórica. Sobre a utilidade dos procedementos tamén escribe o profesor Armas, centrándose nas vantaxes que deitan da súa formulación concreta e da conseguinte análise sistemática polo profesorado.

A parte final da obra mantén un estilo decididamente práctico. Co obxectivo da utilidade directa están concibidas as aportacións dos profesores López Facal, sobre recomendacións para a avaliación, e Ramos, Ferreiro e Romero, sobre simulacións, así como as das profesoras Romero Masiá, que se ocupa das posibilidades do cine como recurso didáctico no campo das Ciencias Sociais, e Santillán, que trata da utilización da prensa na ensinanza da Historia.

Xavier R. Madriñán



***Novidades
Editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Ana María Platas Tasende
 Instituto "Rosalía de Castro". Santiago

LINGUA

- AA.VV., *Actas del Congreso de la Lengua española. Sevilla, 1992*, Instituto Cervantes, 1995.
- AA.VV., *Actas do I Simpósio Internacional de Línguas Europeas e Lexislación*, A Coruña, ASPG, 1995.
- AA.VV., *Atlas lingüístico galego. Vol. II. Morfoloxía non verbal*, A Coruña, Fundación Barrié, 1995.
- AA.VV., *Diccionario da lingua galega*, Vigo, Obradoiro-Santillana, 1995.
- AA.VV., *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra, 1995.
- Alonso Estravís, Isaac, *Diccionario da lingua galega*, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Ariza, Manuel, *Comentarios de textos dialectales*, Madrid, Arco/Libros, 1994.
- Blanco, Luisa, *Lengua oral y lengua escrita*, Santiago, Tórculo, 1995.
- Calvet, Louis-Jean, *A guerra das linguas*, traducción de Garrido Vilaríño, Santiago, Laiovento, 1995.
- Cameselle Villar, J., *Diccionario trilingüe español-galego-portugués*, edición do autor, 1995.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, versión castellana del autor, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cid González, Cristina, e Xavier Tesouro Borrajo, *Curso de galego para as administracións*, Vigo, Xerais, 1995.
- Clemente Estevan, Rosa Ana, *Desarrollo del lenguaje*, Barcelona, Octaedro, 1995.
- Cortés Rodríguez, Luis, *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería, 1994.
- Daviña Facal, Luis, *Problemas do léxico científico*, Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística, 1995.
- Desbordes, Françoise, *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*, traducción de Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Fernández Lagunilla, María, e Alberto Anula Rebollo, *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Frago Gracia, Juan Antonio, *Andaluz y español de América*, Junta de Andalucía, 1995.
- Garcés, María Pilar, *La oración compuesta en español. Estructuras y nexos*, Madrid, Verbum, 1994.
- González Refoxo, M^a dos Anxos, e Xoan Carlos Rábade Castiñeira, *E non chegou a ser palabra... Afixos léxicos*.

- Sufijación e prefixación léxicas*, A Coruña, Asociación Sociopedagógica Galega, 1995.
- González Requena, Jesús, e Amaya Ortiz de Zárate, *El espot publicitario. Las metamorfosis del deseo*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Hernández Alonso, César, *Nueva sintaxis de la lengua española*, Salamanca, Ediciones del Colegio de España, 1995.
- Jiménez Juliá, Tomás, *La coordinación en español*, Universidade de Santiago, 1995
- López Rivera, Juan J., *El futuro de subjuntivo en castellano medieval*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- Martinet, André, *Fundação e dinámica das línguas*, Coimbra, Almedina, 1995.
- Martínez de Sousa, José, *Diccionario de Lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf, 1995.
- Meix Izquierdo, Francisco, *La dialéctica del significado lingüístico*, Universidad de Salamanca, 1994.
- Morais Barbosa, *Introdução ao estudo da Fonologia e Morfologia do português*, Coimbra, Almedina, 1994.
- Neira Vilas, Xosé, *A língua galega en Cuba*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1995.
- Ortega, Gonzalo, e Guy Rochel, *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel, 1995.
- Romero Masía, Ana, e Felipe Arias Vilas, *Diccionario de termos de Arqueoloxía e Prehistoria*, Vigo, Ir Indo, 1995.
- Rosales Cereijo, Manuel, *Práticas gramaticais e construción de textos*, Vigo, Xerais, 1995.
- Serrano, M^a José, *La variación sintáctica: formas verbales del periodo hipotético en español*, Madrid, Entimema, 1994.
- Valcárcel Pérez, M^a Soledad, e Mercedes Verdú Jordá, *Observación e evaluación de la enseñanza comunicativa de las lenguas modernas*, MEC, 1995.
- Vicente Mateu, Juan Antonio, *La deixis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*, Universidad de Murcia, 1994.
- Wahnón, Sultana, *Lenguaje y literatura*, Barcelona, Octaedro, 1995.

NARRATIVA

- AA.VV., *Cuentos de la isla del tesoro*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- AA.VV., *Cuentos fantásticos del XIX*, selección de Italo Calvino, Madrid, Siruela, 1995.
- AA.VV., *Relato contemporáneo. 1*, edición de Ilda Nogareda, Vigo, Xerais, 1995.
- AA.VV., *Relatos urbanos*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Alas, "Clarín", Leopoldo, *Obras completas, I. La Regenta*, Madrid, Biblioteca Castro Turner, 1995.
- Aldecoa, Ignacio, *Cuentos completos (1949-1969)*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- , *Parte de una historia*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Aleixandre, Marilar, *A expedición do pacífico*, Vigo, Xerais, 1995.
- Alonso, Rodolfo, *Tango del gallego hijo*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Antoñiana, Pablo, *La cuerda rota*, Pamplona, Pamiela, 1995.
- Arguedas, José María, *Los ríos profundos*, edición de Juana Martínez, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995.
- , *Los ríos profundos*, edición de Ricardo González Vigil, Madrid, Cátedra, 1995.
- Assis Pacheco, Fernando, *Traballos e paixóns de Benito Prada*, traducción de Onofre Sabaté, Santiago, Ir Indo, 1994.
- Atxaga, Bernardo, *Los dos hermanos*, traducción de Bernardo Atxaga, Madrid, Ollero & Ramos, 1995.
- Auster, Paul, *Mr. Vértigo*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Austen, Jane, *Mansfield Park*, traducción de F. Torres, Barcelona, Alba, 1995.
- Ayala, Francisco, *El fondo del vaso*, edición de Nelson R. Orringer, Madrid, Cátedra, 1995.

- , *Historia de Macacos*, edición de Carolyn Richmond, Madrid, Castalia, 1995.
- Ballard, J. G., *Fuga al paraíso*, traducción de J. Desmonts, Barcelona, Emecé, 1995.
- Bassani, *La garza*, edición de Anna Dolfi, Madrid, Cátedra, 1995.
- Belloch, Santiago, *Camino de Damasco*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Benítez Reyes, Felipe, *La propiedad del paraíso*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Berberova, Nina, *La orilla eterna*, traducción de Selma Ancira, Barcelona, Circe, 1995.
- Bowles, Paul, *Cuentos escogidos*, traductores varios, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Bryce Echenique, Alfredo, *No me esperen en abril*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Bukowski, Charles, *Peleeando a la contra*, edición de J. Martín, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Byatt, A. S., *Angeles e insectos*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cabrera Infante, Guillermo, *Delito por bailar el chachachá*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Carr, Caleb, *El alienista*, traducción de Antonio Puigrós, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Caveiro, Laura, *Polas inmensas e alleas fortunas*, Vigo, Xerais, 1995.
- Cervantes, Miguel de, *La Galatea*, edición de Francisco Estrada e M^ª Teresa López García-Bedoy, Madrid, Cátedra, 1995.
- , *Novelas ejemplares*, (dous vols.), edición de Rosa Navarro Durán, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Chandler, Raymond, *Obras completas, I e II*, traductores varios, Madrid, Debate, 1995.
- Clancy, Tom, *Deuda de honor*, traducción de Víctor Pozanco, Barcelona, Planeta, 1995.
- Claus, Hugo, *El asombro*, traducción de Malou van Wijk, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Conde, Alfredo, *O barco* (edición revisada), Vigo, Galaxia, 1995.
- , *Sempre me matan*, Vigo, Ir Indo, 1995.
- , *Siempre me matan*, Barcelona, Mondadori, 1995.
- Crescenzo, Luciano de, *Los mitos de los héroes*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Dickey, James, *Hacia el mar blanco*, Barcelona, Mondadori, 1995.
- Dieste, Rafael, *Historias e invenciones de Félix Muriel* (edición facsimilar do manuscrito), Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- Dumas, Alexandre, *La reina Margot*, edición de Dolores Jiménez e Elena Real, Madrid, Cátedra, 1995.
- Duras, Marguerite, *La impudicia*, traducción de Ana María Moix, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Eco, Umberto, *La isla del día antes*, traducción de Helena Lozano, Barcelona, Lumen, 1995.
- Egido, Luciano G., *El corazón inmóvil*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Fernández Cubas, Cristina, *El columpio*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Fernández Paz, Agustín, *Cartas de invierno*, Vigo, Xerais, 1995.
- Flaubert, Gustave, *Salammó*, traducción de Mireia Porta i Arnau, Juventud, Barcelona, 1995.
- Forster, E. M., *Una habitación con vistas*, traducción de Marta Passarrodoná, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- García Rodríguez, Xosé Lois, *Xente de inverno*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Gifford, Barry, *Gente nocturna*, traducción de Luis Murillo, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.

- Giménez Bartlett, Ana, *La última copa del verano*, Barcelona, Grijalbo- Mondadori, 1995.
- Goloboff, Mario, *Comuna Verdad*, Madrid, Anaya-Muchnick, 1995.
- Gopegui, Belén, *Tocarnos la cara*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Gordimer, Nadine, *Nadie que me acompañe*, traducción de J. M. Álvarez Flórez, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Gordon, Noah, *La doctora Cole*, traducción de Jordi Mustieles, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Hawthorne, Nathaniel, *Leyendas del bosque frondoso*, traducción de J. Kozler, Madrid, Miraguano, 1995.
- Highsmith, Patricia, *Small g: un idilio de verano*, traducción de Elsa Mateo, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Hildebrandt, César, *Memoria del abismo*, Jaime Campodónico Lima, Editor, 1995.
- Hrabal, Bohumil, *La pequeña ciudad donde el tiempo se detuvo*, traducción de M. Zgustová, Barcelona, Destino, 1995.
- Iglesias, Beito, *Conta os latidos*, Vigo, Nigra, 1995.
- Irving, John, *Un hijo del circo*, traducción de Iris Méndez, Barcelona, Tusquets, 1995.
- James, Henry, *En la jaula*, traducción de Gemma Moral, Barcelona, Alba, 1995.
- Larra, Mariano José de, *El doncel de don Enrique el Doliente*, Edición de María-Paz Yáñez, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Lee, Lilian, *La última princesa de Manchuria*, traducción de V. Pozanco, Barcelona, Ediciones B, 1995.
- Llamazares, Julio, *Nadie escucha*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Llop, José Carlos, *El informe Stein*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995.
- London, Jack, *Unha odisea nórdica*, traducción de Ramón Nicolás, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Longares, Manuel, *No puedo vivir sin ti*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Luca de Tena, Torcuato, *Las tribulaciones de una chica decente*, Barcelona, Planeta, 1995.
- , *El tiempo congelado* (antología), prólogo de Víctor García de la Concha, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- MacDonald, George, *La princesa y los trasgos*, traducción de Carmen Martín Gaité, Madrid, Siruela, 1995.
- Maclean, Norman, *El bosque en llamas*, Barcelona, Muchnick, 1995.
- Madrid, Juan, *Cuentas pendientes*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Mailer, Norman, *Los ejércitos de la noche*, traducción de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Malraux, André, *La esperanza*, edición de José María Fernández Cardo, Madrid, Cátedra, 1995.
- Mann, Thomas, *A morte en Venecia*, edición e traducción de Laureano Xoaquín Araújo Cardalda, A Coruña, Tambre, 1995.
- Maqua, Javier, *La mosca sin atributos*, Badajoz, Los Libros del Oeste, 1995.
- Marechal, Leopoldo, *Adán Buenosayres*, edición de Pedro Luis Barcia, Madrid, Castalia, 1995.
- Martín Garzo, Gustavo, *La princesa manca*, Madrid, Ave del Paraíso, 1995.
- Martínez Oca, Xosé Manuel, *Náufragos en terra*, Vigo, Xerais, 1995.
- Mateo Díez, Luis, *Camino de perdición*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Matthiessen, Peter, *El leopardo de las nieves*, Madrid, Siruela, 1995.
- Mayoral, Marina, *Querida amiga*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís, *Elipsis e outras sombras*, Vigo, Xerais, 1995.
- Mernissi, Fátima, *Sueños en el umbral*, Barcelona, Muchnick, 1995.

- Millán, José Antonio, *Almacén de historias fantásticas*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Miller, Arthur, *En el punto de mira*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Moix, Ana María, *Ese chico pelirrojo a quien veo cada día*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Montero, Mayra, *Tú, la oscuridad*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Moreno, Xosé Antonio, *O cable inglés*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Morris, Mary, *El amor de una madre*, traducción de Ana Cristina Werring, Barcelona, Muchnik, 1995.
- Mrozek, Slawomir, *La vida difícil*, traducción de B. Zaboklicka e F. Miravittles, Barcelona, Sirmio, 1995.
- Mosley, Walter, *La muerte roja*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Múgica, Daniel, *Alba y los cazadores de arañas, Alba y la maldición gamada, Alba y el recaudador de aguas* (novelas para xoves), Madrid, Anaya, 1995.
- Murado, Miguel Anxo, *Ruído. Relatos de guerra*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Naipaul, V. S., *Un camino en el mundo*, traducción de F. Páez, Madrid, Debate, 1995.
- Nieva, Francisco, *La llama vestida de negro*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Obermeier, Siegfried, *Calígula. El dios cruel*, traducción de Basilio Losada, Barcelona, Edhasa, 1995.
- O'Brian, Patrick, *Capitán de navío*, traducción de A.L. Montes de Oca, Barcelona, Edhasa, 1995.
- , *La fragata Surprise*, traducción de A. L. Montes de Oca, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Oé, Kenzaburo, *El grito silencioso*, traducción de Miguel Wandenberg, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Olaizola, José Luis, *El valle del silencio*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Onetti, Juan Carlos, *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Otero, Alvaro, *Waelrad*, Vigo, Nigra, 1995.
- Otero Pedrayo, Ramón, *Contos do camiño e da rúa*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Parreño, José María, *Las guerras civiles*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995.
- Pavese, Cesare, *El diablo en las colinas*, traducción de Esther Benítez, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Pino Vicente, Daniel, *Vixía os sables ao chegar febreiro*, Santiago, Laiovento, 1995.
- Posse, Abel, *La pasión según Eva*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Prieto, Antonio, *La plaza de la memoria*, Sevilla, Guadalquivir Ediciones, 1995.
- Queizán, M^a Xosé, *O solpor da cupletista*, Vigo, Nigra, 1995.
- Quignard, Pascal, *Las nieves de antaño*, traducción de M. Teresa Gallego e M. Isabel Reverte, Madrid, Debate, 1995.
- Quiroga, Elena, *La última corrida*, edición de Andrés Amorós, Madrid, Castalia, 1995.
- Rio, Michel, *Merlín*, Madrid, Debate, 1995.
- Ríos, Julián, *Amores que atan*, Madrid, Siruela, 1995.
- Roa Bastos, Augusto, *Contravida*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Rodríguez Baixeiras, *Dous fados*, Vigo, Nigra, 1995.
- Rodríguez-Fischer, Ana, *Objetos extraviados*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Rosa, Julio Manuel de, *Crónica de los espejos*, Sevilla, Algaída, 1995.
- Russo, Richard, *Ni un pelo de tonto. Nobody's fool*, traducción de Maribel de Juan, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Sagan, Françoise, *Un disgusto pasajero*, traducción de Julia Escobar, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Salgueiro Rodríguez, Marcelino, *O escrutador*, Vigo, Xerais, 1995.

- Sánchez-Ostiz, Miguel, *El santo al cielo*, Pamplona, Pamie-la, 1995.
- Saramago, José, *Viaje a Portugal*, traducción de Basilio Losada, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Seth, Vikram, *Un buen partido*, traducción de Damián Alou, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Silva, Lorenzo, *Noviembre sin violetas*, Madrid, Libertarias, 1995.
- Simenon, Georges, *Tres habitaciones en Manhattan*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Skármeta, Antonio, *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Sontag, Susan, *El amante del volcán*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Stendhal, *La Cartuja de Parma*, edición de Anne-Marie Reboul, Madrid, Cátedra, 1995.
- Stevenson, Robert Louis, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, edición de Manuel Garrido, Madrid, Cátedra, 1995.
- Syron, William, *Una mañana en la costa*, Barcelona, Mondadori, 1995.
- Tabucchi, Antonio, *Sostiene Pereira*, traducción de C. Gumpert e X. González, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Tamaro, Susanna, *La cabeza en las nubes*, traducción de Atilio Pentimalli, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Theroux, Paul, *Millroy, el mago*, traducción de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Umbra!, Francisco, *Mortal y rosa*, edición de Miguel García Posada, Madrid, Cátedra / Destino, 1995.
- Valcárcel, Xesús, *Matar o tempo*, Vigo, Xerais, 1995.
- Verne, Julio, *París en el siglo XX*, traducción de Julia Escobar, Barcelona, Planeta, 1995.
- Vila-Matas, *Lejos de Veracruz*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Vicent, Manuel, *Tranvía a la Malvarrosa*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Villena, Luis Antonio de, *El burdel de Lord Byron*, Barcelona, Planeta, 1995.
- Vittorini, Elio, *El clavel rojo*, edición de Soledad Cobos, Madrid, Cátedra, 1995.
- Walpole, Horace, *Cuentos jerglíficos*, traducción, prólogo y notas de Luis Alberto de Cuenca, Madrid, Alianza, 1995.
- Wassermann, Jakob, *El oro de Cajamarca*, traducción de Carmen Gauger, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Waugh, Evelyn, *Un puñado de polvo*, traducción de Carlos Manzano, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Zaniewski, Andrzej, *La rata*, traducción de Irena Ochlewska-Fernández, Madrid, Alianza, 1995.
- , *A rata*, traducción de Concepción Costas Fernández, Vigo, Xerais, 1995.

POESÍA

- AA.VV., *Antología de poesía lusófona*, edición de José Luís Fontenla, A Coruña, ASPG-P, 1994.
- AA.VV., *El Bardo (1964-1974)*, edición de José Batlló, Los Libros de la Frontera, S. Cugat del Vallés, 1995.
- AA.VV., *Cancioneiro da Ajuda. Edição Fac-similada do Códice existente na Biblioteca da Ajuda*, Lisboa, FPPAR e Edições Tavola Redonda, 1994.
- AA.VV., *Cancionero de poesías variadas*, edición de J. J. Labrador, e R. A. Difranco, Madrid, Visor, 1995.
- AA.VV., *Grotescos y bizarros. Cincuenta y un sonetos del Barroco francés* (bilingüe), traducción de Luis Martínez de Merlo, Madrid, Hiperión, 1995.
- AA.VV., *Poesía española del siglo XIX*, edición de Jorge Urrutia, Madrid, Cátedra, 1995.
- AA.VV., *Poesía italiana contemporánea*, edición e traducción de H. Armani, Málaga, Litoral/Eds. Unesco, 1995.
- AA.VV., *Poesía nórdica*, antología de Francisco J. Uriz, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- AA.VV., *Poetas españoles de los 50*, edición de Angel L. Prieto de Paula, Salamanca, Ediciones del Colegio de España, 1995.

- Alvarez Cáccamo, Xosé María, *50 anos de poesía galega. Vol. 1*, A Coruña, Penta, 1994.
- Alvarez Torneiro, Manuel, *Rigurosamente humano*, Ferrol, Sociedade de Cultura Valle-Inclán, 1995.
- Amorós, Amparo, *Arboles en la música*, Palma de Mallorca, Calima Ediciones, 1995.
- Arenal, Concepción, *Fábulas en verso originales*, edición de María Cruz García de Enterría, Madrid, Castalia, 1995.
- Ashbery, John, *Galeones de abril*, Madrid, Visor, 1995.
- Baquero, Gastón, *Poesía*, Fundación Central Hispano, 1995.
- Barco, Pablo del, *Itinamario*, Universidad de Sevilla, 1995.
- Benítez Reyes, Felipe, *Vidas improbables*, Madrid, Visor, 1995.
- Benito de Lucas, Joaquín, *Al fuego de la vida. Antología 1964-1994*, Madrid, Ediciones La Palma, 1995.
- Bernárdez, Carlos L., *50 anos de poesía galega. Vol. 2*, A Coruña, Penta, 1994.
- Botas, Víctor, *Las rosas de Babilonia*, edición de Luis García Martín, Sevilla, Renacimiento, 1994.
- Cabanillas, Ramón, *Vento mareiro*, edición de Ramiro Fonte, Vigo, Xerais, 1995.
- Cardenal, Ernesto, *El estrecho dudoso*, Madrid, Visor, 1995.
- Castelo, Santiago, *Antología extremeña (1970-1995)*, Madrid, Beturia, 1995.
- Castro, Rosalía de, *Cantares gallegos*, edición de María Xesús Lama López, Vigo, Galaxia, 1995.
- Cuenca, Luis Alberto de, *Animales domésticos*, Madrid, Coda/Colección privada, 1995.
- Cuesta, Tomás, *La cicatriz del cielo*, Madrid, Coda, 1995.
- Domenchina, Juan José, *Obra poética* (dous vols.), edición de Amelia de Paz, Madrid, Castalia, 1995.
- Espriu, Salvador, *La pell de brau/La piel de toro*, versión castellana de J. A. Goytisolo (ed. facsímile da de París, 1963), prólogo de Ricard Salvat, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Fernández de Moratín, Leandro, *Poesías completas*, edición de J. Pérez Magallón, Barcelona, Sirmio, 1995.
- Fray Luis de León, *Poesía original*, edición de Esteban Gutiérrez Díaz-Bernardo, Madrid, Castalia, 1995.
- García Hortelano, Juan, *La incompreensión del comercio*, edición de Antonio Martínez Sarrión, Madrid, Visor, 1995.
- García Lapido, Xosé, *Aromas de lúa*, Padrón, Novo Século, 1995.
- Garcilaso de la Vega, *Obra poética y textos en prosa*, edición de Bienvenido Morros; estudio preliminar de Rafael Lapesa, Barcelona, Crítica, 1995.
- Gimferrer, Pere, *Obra catalana completa: Poesía*, introducción de Arthur Terry, Barcelona, Edicions 62, 1995.
- Goytisolo, José Agustín; *Como los trenes de la noche*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Graña, Bernardino, *Ardentía. Obra poética completa*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- , *Profecía do mar*, Vigo, Xerais, 1995.
- Jiménez, Juan Ramón, *Poemas escogidos*, edición, introducción e notas de Richard A. Cardwell, Barcelona, Vicens Vives, 1994.
- Klee, Paul, *Poemas*, versión e epílogo de A. Sánchez Pascual, Ediciones de la Rosa Cúbica, 1995.
- Labarta Pose, Henrique, *A poesía galega completa*, edición de Xosé Manuel Varela Varela, A Coruña, Edinosa, 1995.
- Larkin, Philip, *Poemas sueltos (1960-1984)* (bilingüe), traducción de V. Carcelén, Diputación de Albacete, 1995.
- Lope de Vega; *Rimas*, (dous vols.), edición de Felipe B. Pedraza Jiménez, Universidad de Castilla-La Mancha, 1995.
- López Abente, Gonzalo, *Antoloxía poética*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- López Valcárcel, Xulio L., *En voz baixa. Quince anos de poesía (1979-1994)*, Ferrol, Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 1995.

- Lord Byron, *Poemas de amor* (bilingüe), edición e traducción de José Ramón Blanco, Bilbao, Laga, 1994.
- Lostalé, Javier, *La rosa inclinada*, Madrid, Rialp, 1995.
- Machado, Antonio, *Poesía*, edición, introducción e notas de José-Carlos Mainer, Barcelona, Vicens Vives, 1995.
- Martínez-Barca, María P., *Flor de agua*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1994.
- Méndez, Concha, *Poemas (1926-1986)*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Mena, Juan de, *Laberinto de Fortuna y otros poemas*, edición de Carla de Nigris, estudio de G. Serés, Barcelona, Crítica, 1995.
- , *Obra completa*, edición e prólogo de A. Gómez Moreno e T. Jiménez Calvente, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1994.
- Miguel, José de, *Insidias en las termas*, Sevilla, Renacimiento, 1995.
- Moreno Castillo, Enrique, *La rosa invernal*, Barcelona, Lumen, 1995.
- Música, Hugo, *Para albergar una ausencia*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Neruda, Pablo, *Memorial de la Isla Negra*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Ortega, Carlos, *La lengua blanda*, Madrid, Visor, 1995.
- Panero, Leopoldo María, *Orfebre*, Madrid, Visor, 1995.
- Pérez Parallé, Xosemaría, *Poemas, cantigas*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Pexegueiro, Alfonso, *¿Serán os cisnes que volven? e De Seraogna a Desatinos*, Vigo, Xerais, 1995.
- Pino, Francisco, *Siyno Sino Poesía cierta mente ciertamente* (3 vols.), edición de A. Piedra, Valladolid, Fundación Municipal de Cultura / Fundación Guillén, 1995.
- Prado, Benjamín, *Cobijo contra la tormenta*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Riechmann, Jorge, *Baila con un extranjero*, Madrid, Hiperión, 1994.
- Rilke, Rainer María, *Elexías de Duino* (bilingüe), traducción de Jaime Santoro, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Rimbaud, Artur, *Iluminaciones*, Madrid, Hiperión, 1995.
- , *Una temporada en el infierno*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Rivas Barros, Manuel, *Costa da morte blues*, Vigo, Xerais, 1995.
- Rodríguez, Ildefonso, *Mis animales obligatorios*, Sevilla, Renacimiento, 1995.
- Rossetti, Ana, *Punto umbrío*, Madrid, Hiperión, 1995.
- Soto Bello, Víctor, *Camiños e soños*, Deputación de Pontevedra, 1995.
- Tralk, Georg, *Obras completas*, traducción de José Luis Reina Palazón, Madrid, Trotta, 1994.
- Villar, Rafa, *A sotavento dunha singradura*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Wolfe, Roger, *Arde Babilonia*, Madrid, Visor, 1994.
- Zardoya, Concha, *Marginalia*, Madrid, Endymion, 1994.

TEATRO

- Alberdi, Juan Bautista, *O xigante Mapoulas*, traducción de Ramón Rocamonde, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- Alonso de Santos, José Luis, *La estanquera de Vallecas. La sombra del Tenorio*, edición de Andrés Amorós, Madrid, Castalia, 1995.
- Buero Vallejo, Antonio, *Las trampas del azar*, edición de Virtudes Serrano, Madrid, Espasa-Calpe, 1995.
- Cabal, Fermín, *Castillos en el aire. Travesía. Ello dispara*, Madrid, Fundamentos, 1995.
- Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño*, edición de José M. Ruano de la Haza, Madrid, Castalia, 1994.

- Cervantes, Miguel de, *La destrucción de Numancia*, edición de Alfredo Hermenegildo, Madrid, Castalia, 1995.
- Cortezón, Daniel, *Alí Ben Mangato e mailo seu cabalo branco chamado Belidor*, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- García Lorca, Federico, *Así que pasen cinco años. Leyenda del Tiempo*, edición de Margarita Ucelay, Madrid, Cátedra, 1995.
- García Márquez, Gabriel, *Diatriba de amor contra un hombre sentado*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1995.
- Gil Vicente, *Auto da Barca da Glória. Nao d'Amores*, edición de María Idalia Resina Rodríguez, Madrid, Castalia, 1995.
- Kalidasa, *El reconocimiento de Sakuntala*, traducción de Rafael Cansinos Assens, prólogo de Carmen García-Ormaechea, Madrid, Lipari, 1995.
- Lourenzo González, Manuel, *Auto do entroido*, A Coruña, ASPG, 1995.
- , *O perfil do crepúsculo*, Oleiros (A Coruña), Elsinor Teatro, 1995.
- , *A sensación de Camelot*, A Coruña, ASPG, 1995.
- Martínez Ballesteros, Antonio, *El despacho del señor Calleja. Salir en la foto*, prólogo de Fermín Cabal, Madrid, Fundamentos 1995.
- Miras, Domingo, *Teatro mitológico*, edición de Virtudes Serrano, Diputación de Ciudad Real, 1995.
- Olmo, Lauro, *Estampas contemporáneas*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro, 1995.
- , *Spot de identidad*, en *Antología Teatral Española*, Universidad de Murcia, 1995.
- Pasolini, Pier Paolo, *Orgía*, versión de Carla Matteini, Iru, 1995.
- Pedrero, Paloma, *Una estrella / Besos de lobo*, Madrid, La Avispa, 1995.
- Plauto, *Comedias II*, edición de José Román Bravo, Madrid, Cátedra, 1995.
- Pisón, Xesús, *Viva Peter Pan*, A Coruña, ASPG, 1995.
- Tirso de Molina, *Por el sótano y el torno*, edición de Alonso Zamora Vicente, Madrid, Castalia, 1995.
- Shakespeare, William, *Macbeth*, edición e traducción de Angel-Luis Pujante, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- Vicent, Manuel, *Borja Borgia*, Barcelona, Destino, 1995.

VARIOS

- AA.VV., *Actas del XXIX Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana*, Barcelona, PPU, 1995.
- AA.VV., *Autobiografía y modernidad Literaria*, Universidad de Castilla-La Mancha, 1994.
- AA.VV., *Bajtín y la literatura*, traductores varios, Madrid, Visor, 1995.
- AA.VV., *Congreso Internacional de Lingua, Cultura e Literatura lusófonas* (volumen VII-IX), Braga, Irmandades da Fala de Galicia e Portugal / Consello Internacional de Lusofonía, 1995.
- AA.VV., *Cultura escrita y oralidad*, edición de David R. Olson e Nancy Torrance, Barcelona, Gedisa, 1995.
- AA.VV., *Cultura y representación en la Edad Media*, coordinadora Evangelina Rodríguez Cuadros, Alicante, Instituto de Cultura Gil Albert, 1994.
- AA.VV., *La dulce mentira de la ficción. Ensayos sobre narrativa española actual*, Bonn, Romanistischer Verlag, 1995.
- AA.VV., *Ensayos sobre metaficción inglesa*, Universidad de La Laguna, 1995.
- AA.VV., *Hermenéutica y mística: San Juan de la Cruz*, edición de José Angel Valente e José Lara Garrido, Madrid, Tecnos, 1995.
- AA.VV., *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. IV. Literatura española de los siglos XIX y XX*, Madrid, Castalia, 1995.
- AA.VV., *Juan Benet. Ensayos*, Université de Bourgogne, 1995.
- AA.VV., *Mario Vargas Llosa. Opera omnia*, edición de Ana María Hernández de López, Madrid, Pliegos, 1994.

- AA.VV., *La mujer barroca*, edición de Giulia Calvi, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- AA.VV., *Rafael Dieste. Día das Letras Galegas 1995*, coordinación de X. L. Axeitos, Xunta de Galicia, 1995.
- AA.VV., *Rafael Dieste. Heterodoxia e paixón creadora*, Vigo, Xerais, 1995.
- AA.VV., *El silencio y la escucha: José Angel Valente*, Madrid, Cátedra / Ministerio de Cultura, 1995.
- AA.VV., *Tentativas sobre Dieste*, coordinación Arturo Casas, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.
- AA.VV., *Teoría de la Historia de la Literatura y el Arte*, edición de P. Aullón de Haro, Madrid, Verbum, 1994.
- Abreu, María Fernanda de, *Cervantes no romantismo portugués*, Lisboa, Estampa, 1994.
- Alás-Brun, María Montserrat, *De la comedia del disparate al teatro del absurdo (1939-1946)*, Barcelona, PPU, 1995.
- Albert Robatto, Matilde, *Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán: afinidades y contrastes*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1995.
- Angueira Viturro, Anxo, *De Rosalía a Dieste. 33 anos das Letras*, Vigo, Xerais, 1995.
- Aragon, Louis, *Tratado de estilo*, traducción e introducción de Loreto Casado, Madrid, Ardora, 1995.
- Argote de Molina, Gonzalo, *El "Discurso sobre la Poesía Castellana"*, edición de E. F. Tiscornia, Madrid, Visor, 1995.
- Aróstegui, Antonio, *La conciencia política del pueblo español (un estudio del retranero)*, Madrid, Libertarias/Prodhuji, 1994.
- Aub, Max, *La gallina ciega*, edición de Manuel Aznar Soler, Barcelona, Alba, 1995.
- Axeitos, X. L., *Rafael Dieste. Bibliografía e Cronoloxía*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995.
- , *Rafael Dieste. Unha fotobiografía*, Vigo, Xerais, 1995.
- Balfour, Grahame, *Vida de Robert Louis Stevenson*, traducción de Juan Ignacio de Laiglesia, Madrid, Hiperión, 1995.
- Bará, Luís, *Ética e estética de Rafael Dieste*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- Benedetti, Mario, *El ejercicio del criterio*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Blasco, Javier, e Teresa Gómez Trueba, *Juan Ramón Jiménez: la prosa de un poeta*, Valladolid, Grammalea, 1994.
- Blanco, Carmen, *O contradiscurso das mulleres. Historia do feminismo*, Vigo, Nigra, 1995.
- Brines, Francisco, *Escritos sobre poesía española. (De Pedro Salinas a Carlos Bousoño)*, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- Bukowski, Charles, *Peleeando a la contra*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cabal, Fermín, *La situación del teatro en España*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro, 1994.
- Caballero Bonald, José Manuel, *Tiempo de guerras perdidas*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cabañas Vacas, Pilar, *Teoría y práctica de los géneros dramáticos en Valle-Inclán (1899-1920)*, Sada, A Coruña, Edición do castro, 1995.
- Calvino, Italo, *Punto y aparte*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- Casas Rigall, Juan, *Agudeza y retórica en la poesía amorosa de cancionero*, Universidade de Santiago, 1995.
- Castro de Paz, José Luis, *La Coruña y el cine, I. 100 años de historia (1896-1936)*, A Coruña, Vía Láctea, 1995.
- Caudet, Francisco, *Correspondencia Ramón J. Sender-Joaquín Maurín (1952-1973)*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- Cavallo, Guglielmo, e outros, *Libros, editores y público en el Mundo Antiguo. Guía histórica y crítica*, versión española de Juan Signes Codoñer, Madrid, Alianza, 1995.

- Cervantes, Miguel de, *Flor de aforismos peregrinos nunca recopilados*, edición de Aldo Ruffinatto, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Costa Rico, Antón, *Historia do ensino no reino de Galiza (anos 414-1483)*, Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 1995.
- Deyermund, Alan, *Literatura perdida de la Edad Media*, Universidad de Salamanca, 1995.
- Dieste, Rafael, *Obra galega completa* (dous vols.), Vigo, Galaxia, 1995.
- , *Obras completas I. Narrativa e Poesía*, edición de Arturo Casas e Darío Villanueva, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Dieterich, Genevieve, *Diccionario del teatro*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Dronke, Peter, *Las escritoras de la Edad Media*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Dueñas Lorente, José Domingo, *Ramón J. Sender. Periodismo y compromiso*, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1994.
- Eco, Umberto, *El superhombre de masas*, traducción de T. de Lorenzo, Barcelona, Lumen, 1995.
- Espina, Antonio, *Las tertulias de Madrid*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- Facal, Manuel, *Notas sobre estética e arte popular*, A Coruña, Espiral Maior, 1995.
- Fernán Caballero, *Genio e ingenio del pueblo andaluz*, edición de Antonio A. Gómez Yebra, Madrid, Castalia, 1995.
- Filgueira Valverde, Xosé, *Frei Martín Sarmiento e a Galicia do seu tempo*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1995.
- Fole, Anxel, *Parlamento de las letras gallegas. 1961.*, edición de M^{re} Xesús Amado Silvar, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Gamoun, Ahmed El, *Lorca y la cultura popular marroquí*, Madrid, Libertarias/Prodhufi, 1995.
- Gil Albert, Juan, *Crónica general*, Valencia, Pre-Textos / Instituto Gil Albert, 1995.
- Giménez Caballero, Ernesto, *Visitas literarias de España*, edición de Nigel Dennis, Valencia, Pre-Textos, 1995.
- González Reboredo, X. M., *Lendas galegas de tradición oral*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Goytisoló, Juan, *El árbol de la literatura*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1995.
- Gracián, Baltasar, *Oráculo manual y arte de prudencia*, edición de Emilio Blanco, Madrid, Cátedra, 1995.
- Hermida García, Modesto, *Narrativa galega: tempo do Rexurdimento*, Vigo, Xerais, 1995.
- Hernández-Pacheco, Javier, *La conciencia romántica*, Madrid, Tecnos, 1995.
- Howard Lawson, John, *Teoría y técnica de la escritura de obras teatrales*, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 1995.
- Innerarity, Daniel, *La irrealidad literaria*, Pamplona, EUNSA, 1995.
- Joubert, Joseph, *Pensamientos*, edición de Carlos Pujol, Barcelona, Edhasa, 1995.
- Krabbenhöft, Kenneth, *El precio de la cortesía: Quevedo y Gracián*, Universidad de Salamanca, 1995.
- López Quintás, Alfonso, *Cómo formarse en ética a través de la literatura. Análisis estético de obras literarias*, Madrid, Rialp, 1994.
- Llagostera Cuenca, Esteban, *La poesía erótico-amorosa en el Egipto faraónico*, Ferrol, Sociedade de Cultura Valle-Inclán, 1995.
- Márquez Villanueva, Francisco, *Trabajos y días cervantinos*, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, 1995.
- Martí, José, *Ensayos y crónicas*, edición de José Olivio Jiménez, Madrid, Anaya, 1995.
- Miguel, Amando de, *La España de nuestros abuelos*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- , *La sociedad española 1994-1995*, Madrid, Editorial Complutense, 1995.

- Miralles, Alberto, *Aproximación al teatro alternativo*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro, 1995.
- Moeller, Charles, *Literatura del siglo XX y Cristianismo, VI*, traducción de S. García Mouton y V. García Yebra, Madrid, Gredos, 1995.
- Montero Cartelle, Enrique, e M^º Cruz Herrero Ingelmo, *De Virgilio a Umberto Eco. La novela histórica latina contemporánea*. Ediciones del Orto / Universidad de Huelva, 1995.
- Muñoz Rojas, José Antonio, *La gran musaraña*, Valencia, Pre-Textos, 1994.
- Neira Vilas, Xosé, *Memoria da emigración I*, Sada A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- , *Eduardo Blanco-Amor, dende Buenos Aires*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1995.
- Neuschäfer, Hans-Jörg, *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*, traducción de Rosa Pilar Blanco, Barcelona, Anthropol-Ministerio de Asuntos Exteriores, 1994.
- Olivares, Julián, *La poesía amorosa de Francisco de Quevedo*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1995.
- Onetti, Juan Carlos, *Confesiones de un lector*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Oreiro, Xesús, *Celso Emilio Ferreiro. O home e a obra*, Vigo, Edicións do Cumio, 1995.
- Otero, David, *A vida de Rafael Dieste*, Vigo, Galaxia, 1995.
- Outeiriño, Maribel, *Lauro Olmo*, Xunta de Galicia, 1995.
- Pajón Mecloy, Enrique, *Ser y pensar*, Madrid, Fundamentos, 1995.
- Paz, Octavio, *Vislumbres de la India*, Barcelona, Seix Barral, 1995.
- Pedrosa, José Manuel, *Las dos sirenas y otros estudios de literatura tradicional*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1995.
- Pena Pérez, Jaime, e José Luis Castro de Paz, *La Coruña y el cine, II. 100 años de historia (1936-1995)*, A Coruña, Vía Láctea, 1995.
- Pensado, José Luis, *Fray Martín Sarmiento, testigo de su siglo* (Discurso pronunciado en la solemne apertura del Curso Académico 1972-1973 de la Universidad de Salamanca)-reedición-, Xunta de Galicia, 1995.
- Pérez Lasheras, Antonio, *Hacia el concepto de la sátira en el siglo XVII*, Universidad de Zaragoza, 1995.
- Pistany, Valentina, *Cómo se lee un cuento popular*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Poe, Edgar Allan, *Cartas de un poeta (1826-1849)*, edición de B. Lanati, traducción de M. Martínez-Lage, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1995.
- Pulgarín, Amalia, *Metaficción historiográfica: La novela histórica en la narrativa hispánica posmodernista*, Madrid, Fundamentos, 1995.
- Rabunhal, Henrique, e X. M. Fernández Costas, *Rafael Dieste. A franqueza e o misterio*, A Coruña, Bahía, 1995.
- Racionero, Luis, *El arte de escribir*, Madrid, Temas de Hoy, 1995.
- Regalado, Antonio, *Calderón. Los orígenes de la modernidad en la España del Siglo de Oro. I*, Barcelona, Destino, 1995.
- Rei Núñez, Luís, *Galegos na Historia. Rafael Dieste*, Santiago, Ir Indo / Xunta de Galicia, 1995.
- , *A travesía dun século. Biografía de Rafael Dieste*, Sada, A Coruña, 1995 (reedición).
- Ríos, Julián, *Album de Babel*, Barcelona, Muchnick, 1995.
- Roberts, Timothy R., *Celtas, mitos y leyendas*, Madrid, Libsa, 1995.
- Rodríguez García, José Luis, *Verdad y escritura*, Barcelona, Anthropol, 1995.
- Sáenz-Diez, Juan Ignacio, *Ramón LLull, un medieval de frontera*, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995.
- Sainero, Ramón, *La literatura anglo-irlandesa y sus orígenes*, Madrid, Akal, 1995.
- Schlegel, Friedrich, *Poesía y filosofía*, edición de D. Sánchez Meca, traducción de D. Sánchez Meca e A. Rábade, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

Semprún, Jorge, *La escritura o la vida*, traducción de Thomas Kauf, Barcelona, Tusquets, 1995.

Soriano, Elena, *Literatura y vida, III*, Barcelona, Anthropos, 1995.

Trousseau, Raymond, *Historia de la literatura utópica*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Península, 1995.

Unamuno, Miguel de, *Obras completas, I e II*, edición de Ricardo Senabre, Madrid, Biblioteca Castro-Turner, 1995.

Valle, Adriano del, *Antología*, Fundación del Monte / Centro Cultural Conde Duque / Comunidad de Madrid, 1995.

Vallés Calatrava, José, *Introducción histórica a las teorías de la narrativa*, Universidad de Almería, 1994.

Varela, María Luisa, *Wenceslao Fernández Flórez*, La Coruña, Vía Láctea, 1994.

Varela Jácome, Benito, *Emilia Pardo Bazán*, A Coruña, Vía Láctea, 1995.

Vázquez Montalbán, Manuel, *Panfleto desde el planeta de los simios*, Barcelona, Crítica, 1995.

Vilarós, Teresa M., *Galdós: invención de la mujer y poética de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

Vilavedra, Dolores, *Manual e escolma do relato galego. Unha ollada dende os nosos días*, Santiago, Sotelo Blanco, 1995.

Walter, Georges, *Poe*, traducción do francés por Alberto Clavería, Madrid, Anaya & Muchnick, 1995.

Zambrano, María, *La confesión: género literario*, Madrid, Siruela, 1995.

Zimmermann, Marie-Claire, *Poésie espagnole moderne et contemporaine*, Paris, Dunod, 1995.

CLÁSICOS UNIVERSAIS EN "ALBA CLÁSICA"

A Editorial Alba de Barcelona inaugura a súa nova colección "Alba Clásica" que, segundo anuncia, sae co propósito de dar a luz seis títulos anuais de narracións estranxeiras dos séculos XVIII ó XX. Buscaranse autores de primeira liña, pero obras aínda non traducidas ó español, ou de pouco doado acceso debido á antigüidade ou ó esgotamento das versións. Xa están publicados *Mansfield Park*, de Jane Austen, e *Mont-Oriol*, de Guy de Maupassant.

EDITORIAL TAMBRE: DOUS LIBROS DE TEXTO

Dous novos libros de Literatura veñen de saír á rúa da man da coruñesa Editorial Tambre. Trátase de textos para 3º de BUP e COU, de utilidade garantida pola firma dos autores, Simón Valcárcel Martínez / Manuel Ramos Méndez, e Luís Alonso Girgado / José Sánchez Reboredo. O do curso 3º, á parte dos temas teóricos, fai moi abundantes propostas prácticas. Polo que respecta ó de COU, achámonos por primeira vez ante un manual especialmente pensado e adaptado para o programa preuniversitario galego.



Noticias

CONMEMORACIÓN DO V CENTENARIO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AVANCE DE PROGRAMA

Actividades que se celebrarán despois do 15 de setembro de 1995

1. ACTOS INSTITUCIONAIS

- "Acto académico de apertura":
Auditorio de Galicia

Data: 21 de setembro de 1995.

- "Concerto da Orquestra
Filarmónica de Dresde" baixo a direc-
ción de Michel Plasson: Palacio de
Congresos de Santiago de Compostela.

- "46ª Reunión semestral da
Conferencia de Rectores Europeos (CRE)"

Colexio de Fonseca. Data: 22-26
de maio de 1996.

Coordinador: Prof. Manuel Freire-
Garabal

- "Encontro para o Doutoramento
Europeo".

Data: 22-23 de xullo de 1996.

- "II Asemblea Xeral do Grupo
Compostela de Universidades".

Facultade de Medicina. Data: 5-7
de setembro de 1996.

Coordinador: Prof. Manuel
Freire-Garabal.

- "Acto de clausura", setembro 1996.

2. CONGRESOS QUE SE CELEBRARÁN EN SANTIAGO DE COMPOSTELA

- "Curso Intensivo de Grupo
Compostela: A identidade europea en
perspectiva histórica".

Parainfo da Universidade. Data:
8-15 de outubro de 1995.

Coordinador: Prof. Manuel
Freire-Garabal.

- "XIV Xornadas de Xerencia universitaria: A Xestión Académica a debate".

Auditorio da Universidade. Data: 15-17 de novembro de 1995.

Coordinadores: D. Manuel Conde Mouzo e D. Aureliano García González-Llanos, Xerente da Universidade de Santiago de Compostela

- "Commemoración do cincuentenario da ONU".

Facultade de Dereito. Data: 20-21 novembro 1995.

- "Salón Internacional do Estudiante".

Carpa en Campus Sur. Data: 20-26 de novembro de 1995.

Coordinador: D. Fernando Torres Agras.

- "Commemoración do 25º aniversario dos estudos de Filoloxía Clásica en Santiago de Compostela".

Facultade de Filoloxía. Data: 12-15 de decembro de 1995.

Coordinador: Prof. Manuel Enrique Vázquez Buján.

- "Congreso cidades históricas-universidade".

Colexio de Fonseca. Data: 7-9 de febreiro de 1996

Coordinadores: D. Anxel Viña e D. Juan Luis Dalda

- "Simposio e Salón universidade - empresa e Congreso de Fundacións universidade - empresa".

Palacio de Congresos. Data: 4-8 de marzo de 1996.

Coordinador: D. Manuel Balseiro. Director Xeral da Fundación Empresa-Universidad Galega (FEUGA).

- "Congreso sobre a universidade e o seu futuro".

Palacio de Congresos. Data: 12-14 de abril de 1996

Coordinador: Prof. Dr. Manuel Sánchez Salorio.

- Conferencia do Clube de Roma: "Ciencia e Tecnoloxía": Criterios de éxito nos marcos de integración. Estudio de casos en Europa e América Latina".

Data: 3-5 de maio 1996.

Coordinador: D. Jesús Moneo. Presidente do Capítulo español do Clube de Roma.

- "Encontro de centros de estudos galegos das universidades de todo o mundo".

Facultade de Filoloxía. Data: 15-16 de maio de 1996.

Coordinador: Prof. Manuel González.

- "Congreso sobre perspectivas de consolidación do Estado Autonómico".

Salón de Actos da Escola Galega de Administración Pública.

Data: 11-14 de xuño de 1996.

Coordinadores: Prof. José Luis Carro e Prof. Enrique Gómez-Reino

- "Symposium Internacional de Literatura"

Data: 28-29 de xullo de 1996.

Coordinador: D. Mario Valdés, University of Toronto.

- "Congreso sobre Universidade na Torre de Babel".

Data: 2-3 de xullo de 1996.

3. CONGRESOS QUE SE CELEBRARÁN NOUTRAS CIDADES

- "Simposio sobre administración e xestión das universidades".

Lugo, abril de 1996.

Coordinador: Xosé Vázquez Portomeñe, Vicexerente da Universidade de Santiago de Compostela.

- "Congreso internacional sobre as últimas perspectivas da construción europea".

A Coruña, 31 de xaneiro - 3 de febreiro de 1996.

Coordinador: Prof. Jose Manuel Sobrino Heredia. Universidade da Coruña.

- "Congreso de universidades galegas e universidades latinoamericanas".

A Coruña, marzo 1996.

Coordinadora: Prof. Gloria Morán. Universidade da Coruña.

- "Congreso sobre o impacto social das novas universidades".

Vigo, maio 1996.

Coordinador: Prof. Eloy García López. Universidade de Vigo.

- "Congreso "Arte e coñecemento": A Universidade ante o problema actual da arte".

Vigo, xuño 1996.

Coordinador: Prof. Juan Fernando Delaiglesia. Universidade de Vigo.

4. CINCONCENTOS ANOS DE UNIVERSIDADE E CEN ANOS DE CINEMA

Coordinador: Prof. Ángel Luis Hueso Montón.

a) Sesión conmemorativa do nacemento do cinema. Data: Decembro 1995.

b) Cinco ciclos temáticos de cinema apoiados por conferencias e unha sesión de cinema:

- "Cinco obras xeniais": 5-19 xaneiro 1996.

- "Ela é a protagonista": 12-16 febreiro 1996.

- "Filmando o arredor": 11-15 marzo 1996.

- "Europa, sempre Europa": 22-26 abril 1996.

- "Cine español": 20-24 maio 1996.

- "Sesión de cinema galego": setembro 1996.

5. EXPOSICIÓN

- "Gallaecia Fvlget"

Data: 21 setembro 1995- finais setembro 1996.

Comisario Xeral: Prof. José Manuel García Iglesias.

Subcomisarios: Prof. Manuel Bermejo Patiño e Prof. Roberto González.

1. "A Xénese (1495-1767)": Colexio de Fonseca

2. "O Debate (1767-1900)": Igrexa e Claustro da Universidade.

3. "O Presente (1900-1995)": San Martiño Pinarío.

4. "A Nostalxia": A Casa da Troia.

5. "O Futuro": Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia.

- "Exposición de obras seleccionadas no II Premio de Pintura José Malvar para Novos Valores".

Museo do Pobo Galego. Data: Outubro 1995.

- "Exposición de Códices Americanos".

Museo do Pobo Galego. Data: 29 novembro-17 decembro 1995.

Coordinadores: Prof. Mariano Cuesta e Prof. Carlos Xixirei.

- Exposición "Vivi-las cidades históricas".

Pazo de Bendaña. Data: 6 febreiro-10 marzo 1996.

6. ACTIVIDADES CULTURAIS

Música.

- "Encontro Internacional de Tunas": 23-26 de novembro 1995.
- "X Xornadas de Música Contemporánea". Data: abril 1996.

Teatro.

- "Producción Aula de Teatro". Data: xaneiro 1996.
- "Encontro de Teatro Universitario V Centenario". Data: marzo 1996.
- "II Encontro Universitario de Teatro Galego". Data: 15-30 abril 1996.

7. ACTIVIDADES DEPORTIVAS

- "Festival Internacional de Xadrez". Data: 15-25 novembro 1995.
- "Xogos Galaico-Durienses". Data: 21-23 marzo 1996.
- "Campeonato de España de Atletismo Universitario". Data: 4-5 maio 1996.
- "Exhibicións e competicións náuticas". Data: 18-19 maio 1996.

8. FOROS

Programa especial de conferencias. Concretaranse os restantes ponentes ó longo do curso.

- Paul Preston, historiador británico.
- Paul Ricoeur, filósofo francés: Novembro 1995.
- Yang Cheng Ning, Premio Nobel de Física: Febreiro 1996.
- Umberto Eco, Semiólogo e novelista: Marzo 1996.
- Francisco J. Ayala, Catedrático de Xenética na Universidade de Irvine California: Abril de 1996.
- James Dewey Watson, Premio Nobel de Medicina e Fisioloxía: Maio 1996.

9. ASOCIACIÓN DE ANTIGOS ALUMNOS E AMIGOS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Coordinadores: D. Emilio Pérez Nieto, Presidente do Consello Social da Universidade de Santiago de Compostela, e Prof. Emilio Valadé del Río.

10. PUBLICACIÓNS.

- "Gallaecia Fvlget", Catálogo da exposición.

- Historia da Universidade de Santiago de Compostela.

- Patrimonio da Universidade de Santiago de Compostela.

- Guías da Universidade.
- Libro de Protocolo da Universidade.

- Estudio da situación do idioma galego na comunidade universitaria.

- Facsímile do Libro de Horas.

11. INFRAESTRUCTURAS

- Proxecto para a coordinación dos catálogos informatizados das bibliotecas e arquivos da Universidade de Santiago de Compostela, cos demais centros de referencia para a documentación científica de Galicia.

- Restauración da Igrexa da Universidade.

- "A Casa de Europa": Estará ubicada no Parque Universitario de Vista Alegre.

- "O Centro de Estudios Avanzados (CEA)", concibido como o Edificio Memorial do V Centenario da Universidade de Santiago de Compostela. Ubicarase tamén no Parque Universitario de Vista Alegre.

- "Xardín Botánico de Galicia". Ubicación prevista, a capital de Galicia,

formando parte dun corredor verde (A Alameda-Campus Universitario-Xardín Botánico) conectado coa cidade e a Universidade no ámbito do val do Sarela.

12. PREMIO DE XORNALISMO

Concederase co fin de galardoalo labor informativo dos profesionais e medios de comunicación que desenvolvan os seus traballos sobre a realidade universitaria compostelana, tanto en prensa coma en radio e televisión.

13. PREMIOS E DISTINCIÓNS

- Doutoramento Honoris Causa.

- Imposición da Medalla de Ouro da Universidade.

14. SERIE DOCUMENTAL DA TELEVISIÓN DE GALICIA SOBRE OS CINCOCENTOS ANOS DE HISTORIA DA UNIVERSIDADE.

A serie é unha coproducción da TVG e a Universidade Compostelana, e consta de dez capítulos nos que, co guión histórico do Profesor Xose Ramón Barreiro, se explican as orixes e a historia da Universidade Santiaguesa.

15. PROGRAMA DE APOIO Á CELEBRACIÓN DE CONGRESOS CIENTIFICOS

A) Congresos que se celebran en Santiago de

Compostela:

Facultade de Bioloxía

- XI Congreso Nacional de Botánica Criptogámica.

Prof. D. Xosé Lois Pérez-Cirera.
Dpto. Bioloxía Vexetal.

Data: 18-21 setembro 1995

- 7th Cell Wall Meeting.

Prof. D. Ignacio Zarra Cameselle.
Dpto. Bioloxía Vexetal.

Data: 26-29 setembro 1995

- VII Congreso Ibérico de Entomoloxía.

Prof. D. Xose Carlos Otero González. Dpto. Bioloxía Animal.

Data: 19-23 setembro 1996

Facultade de Ciencias Políticas

- III Congreso Internacional das literaturas lusófonas.

Prof. D. Xavier Villar Trillo.
Dpto. Socioloxía e Ciencias Políticas (Facultade de Económicas).

Data: 21-23 setembro 1995.

- II Congreso Internacional de Ciencia Política e da Administración.

Prof. D. Xosé Vilas Nogueira.
Dpto. de Socioloxía e Ciencia Política e da Administración.

Data: 27-29 marzo 1996.

Facultade de Ciencias da Información

- A comunicación na periferia atlántica.

Profª Dª Margarita Ledo Andión.
Dpto. Filoloxía Galega.

Data: 8-10 novembro 1995.

Facultade de Dereito

- Problemas actuais do Dereito Penal.

Prof. D. Luis González Guitián.
Dpto. Dereito Penal.

Data: Sen confirmar, posiblemente entre xullo/agosto do 1996.

Facultade de Ciencias Económicas e Empresariais

- Lóxica borrosa e as súas aplicacións na empresa.

Prof. D. Xosé Díez de Castro.
Dpto. Organización de Empresas.

Data: 15-17 novembro 1995.

- Mulleres e institución universitaria en occidente.

Prof^a D^a M^a do Carme García Negro. Dpto. Economía Aplicada.

Data: 5-8 xuño 1996.

Facultade de Farmacia

- I Congreso hispano-luso de liberación controlada de medicamentos.

Prof D^a M^a Xosé Alonso Fernández. Dpto. Farmacoloxía.

Data: 25-27 setembro 1995.

- IV Reunión da Asociación Iberomacaronésica de xardíns botánicos.

Prof. D. Xesús Izco Sevillano. Dpto. Bioloxía Vexetal.

Data: 2^a quincena abril 1996.

- III International Symposium on Biodeterioration and Biodegradation.

Prof^a D^a Benita M^a Silva Hermo. Dpto. Edafoloxía e Química Agrícola.

Data: 3-5 xullo 1996.

- I Congreso Europeo de Aerobioloxía.

Prof D^a M^a Xesús Aira Rodríguez. Dpto. Bioloxía Vexetal

Data: 11-13 setembro 1996.

Facultade de Filosofía

- Hermenéutica e Sentido.

Prof. D. Carlos Baliñas. Dpto. de Filosofía e Antropoloxía Social.

Data: 20-23 novembro 1995.

- Verdade: Lóxica, Representación e Mundo.

Prof. D. Lois Villegas Forero. Dpto. Lóxica e Filosofía da Ciencia.

Data: 17-20 xaneiro 1996.

- A dimensión europea na formación de profesores a través de redes temáticas no marco do programa Sócrates.

Prof. D. Miguel Anxo Zabalza. Dpto. Didáctica e Organización Escolar.

Data: 28-30 marzo 1996.

- Congreso Intenacional de Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental.

Prof. D. Xosé Antonio Caride Gómez. Dpto. Teoría e Historia da Educación.

Data: 27-30 xuño 1996.

- A fenomenoloxía e as Ciencias Humanas.

Prof. D. Xosé Lois González López. Dpto. Filosofía e Antropoloxía Social.

Data: 24-28 setembro 1996.

- V Congreso Internacional da I.S.U.S. (International Society for Utilitarian Studies).

Prof^a D^a Esperanza Guisán Seijas. Dpto. Lóxica e Filosofía da Ciencia.

Data: 26-28 setembro 1996.

Facultade de Filoloxía

- Congreso Internacional de Filoloxía Alemana.

Prof. D. Carlos Buján López. Dpto. Filoloxía Inglesa e Alemana.

Data: 4-7 outubro 1995.

- Congreso Valle-Inclán.

Prof. D. Luis Iglesias Feijoo. Dpto. Filoloxía Española.

Data: 23-28 outubro 1995.

- I Xornadas de Literatura Norteamericana.

Prof. D. Constante González Groba. Dpto. Filoloxía Inglesa e Alemana.

Data: 8-10 novembro 1995.

- Guerra Civil (1936-1939) e Literatura: I Congreso.

Prof. D. Xesús Alonso Montero. Departamento de Filoloxía Galega.

Data: 13-16 decembro 1995.

- A Lingua Galega, Historia e Actualidade.

Prof. D. Antón Santamarina. Dpto. Filoloxía Galega.

Data: 16-21 setembro 1996.

Facultade de Física

- XXV Reunión bienal da Real Sociedade Española de Física e V Encontro Ibérico para a Ensinanza da Física.

Prof^a D^a Inmaculada Paz Andrade. Dpto. Física Aplicada.

Data: 18-23 setembro 1995. (Celebrarase tamén en Vigo e A Coruña).

- XXV International Symposium on Multiple-Valued Logic.

Prof. D. Alexandre Sobrino. Área de Lóxica e Filosofía da Ciencia

(Facultade de Filosofía), e Prof. Senén Barro Ameneiro. Dpto. Electrónica e Computación.

Data: 29-31 maio 1996.

Facultade de Matemáticas

- Second Spanish Meeting on Game Theory. Game in Political Science.

Prof. D. Ignacio García Jurado. Dpto. Estatística e Investigación Operativa.

Data: 2-5 xullo 1996.

- Congreso Internacional "Binary Stars, Two Centuries Later".

Prof. D. Xosé Dacobo Durántez. Observatorio Astronómico "Ramón M^a Aller".

Data: Setembro 1996.

Facultade de Medicina

- XVI Congreso da Sociedade Anatómica Española.

Prof. D. Xavier Jorge Barreiro. Dpto. Ciencias Morfolóxicas.

Data: 27-30 setembro 1995.

- Symposium "Up to Date in Surgical Infections".

Prof. D. Miguel Cainzos Fernández. Dpto. de Cirurxía.

Data: 28-29 setembro 1995.

- International Symposium on Novo Nordisk Growth.

Prof. D. Carlos Diéguez. Dpto. Fisioloxía.

Data: 18-20 outubro 1995.

- I Congreso Autonómico de Obstetricia e Xinecoloxía.

Prof. D. X. Aguilar Fernández. Dpto. Obstetricia e Xinecoloxía.

Data: 3-4 novembro 1995.

- Congreso da Sociedade Española de Toxicomanías.

Prof. D. Antonio Rodríguez López. Dpto. de Psiquiatría, Radioloxía e Medicina Física e Saúde Pública.

Data: 9-11 novembro 1995.

- XII Simposio da Fundación Heinz Koch sobre Avances en Pediatría.

Prof. D. Rafael Tojo. Dpto. de Pediatría.

Data: Febreiro-marzo 1996.

- Curso Internacional sobre Retina Quirúrxica.

Prof. D. Manuel Sánchez Salorio. E. Profesional de Oftalmoloxía.

Data: 7-9 marzo 1996.

- VII Congreso Internacional da Federación Internacional de Epidemioloxía psiquiátrica.

Prof. D. Antón Rodríguez. Dpto. de Psiquiatría, Radioloxía, Medicina Física e Saúde Pública.

Data: 28 agosto-1 setembro 1996.

- Congreso da Sociedade Española de Medicina Interna.

Prof. D. Manuel Martínez Vázquez. Dpto. de Medicina.

Data: 17-20 setembro 1996.

- XXVI Reunión Nacional da Asociación Española de Pediatría.

Prof. D. Manuel Pombo Arias. Dpto. de Pediatría.

Data: 25-28 setembro 1996.

- VII Symposium internacional "Avances en Neumoloxía".

Prof. D. Xosé R. Rodríguez Suárez. Dpto. de Enfermería.

Data: 3-5 outubro 1996.

Facultade de Psicoloxía

- Conferencia Europea sobre o acceso ós estudos superiores.

Prof. D. Agustín Dosil. Dpto. Psicología Evolutiva e da Educación.

(Sen concreta-la data dentro do ano 1996).

Facultade de Química

- New Horizons of Organic Chemistry in Biomedecin.

Prof. D. Luis Castedo Expósito. Dpto. Química Orgánica.

Data: Segunda quincena de setembro 1996.

Facultade de Xeografía e Historia

- I Simposio "Paleoambiente Cuaternario na Península Ibérica".

Prof. D. Augusto Pérez Alberti. Dpto. Xeografía.

Data: 16-20 outubro 1995.

- Primeira reunión anual da European Association of Archaeologist.

Prof. D. Felipe Criado Boado. Dpto. Historia I.

Data: 20-24 setembro 1995.

- Congreso Internacional "O Neolítico Atlántico e as orixes do Megalitismo".

Prof. D. Antón Rodríguez Casal.
Dpto. Historia I.

Data: 1-6 abril 1996.

B) Congresos que se celebran en Lugo.

Facultade de Humanidades

- As Orixes da cidade no Noroeste Peninsular.

Prof. D. Antón Rodríguez Colmenero. Dpto. Historia I.

Data: 26-30 marzo 1996.

Facultade de Ciencias

- IX Encontro Galego-Portugués de Química.

Prof. D. Uxío Rodríguez Núñez.
Dpto. Física Aplicada.

Data: 22-24 novembro 1995.

Facultade de Veterinaria

- V Xornadas Internacionais da Sociedade Española de Cirurxía Veterinaria.

Prof. D. X.L. Pereira Espinel.
Dpto. Patoloxía Animal.

Data: 9-10 marzo 1996.

- XXI Congreso da Sociedade Europea de Anatomistas Veterinarios.

Prof. D. Ignacio Salazar. Dpto. Anatomía e Producción Animal.

Data: 15-20 xullo 1996.

C) Congresos que se celebran na Coruña

Facultade de Humanidades

- Congreso Nacional de Lingüística do Texto e Ensinanza da Lingua.

Prof. D. Manuel Casado Velarde.
Dpto. de Filoloxía Latina.

Data: 2-4 novembro 1995.

Facultade de Ciencias

- Encontro sobre "Gasto Público e Democracia"

Prof. D. Xoan X. Fernández Cainzos. Dpto. Economía Aplicada I.

Data: Segunda quincena de outubro 1995.

- XXV Reunión Bienal da Real Sociedade Española de Física e V

Encontro Ibérico para a Ensinanza da Física.

Prof^a D^a Inmaculada Paz Andrade. Dpto. de Física Aplicada.

Data: 18-23 setembro (celebrase tamén en Santiago e Vigo).

Escola Universitaria de Arquitectura Técnica

- III Congreso Nacional de Expresión Gráfica aplicada á edificación.

Prof. D. Rafael Pérez Roel. Dpto. Tecnoloxía e Ciencia da Representación Gráfica.

Data: 22-24 setembro 1995.

- XXVI Congreso Nacional de Acústica (Tecnacústica 95).

Prof. D. Fernando García Rebull-Salgado.

Data: 8-10 novembro 1995.

Instituto Nacional de Educación Física

- Educación Física e Deporte no Século XXI

Prof. D. Rafael Martín Acero (INEF).

Data: Primeira semana de xuño 1996.

D) Congresos que se celebran en Vigo.

Facultade de Ciencias

- XXV Reunión bienal da Real Sociedade Española de Física e V Encontro Ibérico para a ensinanza da Física.

Prof^a D^a Inmaculada Paz Andrade. Dpto. Física Aplicada.

Data: 18-23 setembro 1995 (celebrase tamén en Santiago e A Coruña).

- XXI Reunión de Ciencia Rexional.

Prof. D. Xullo Pardellas de Blas. Dpto. de Economía Aplicada. Facultade de Ciencias Sociais (Pontevedra).

Data: 15-17 novembro 1995.

- Simposio Internacional sobre Filosofía da Ciencia.

Prof. D. José M^a Fernández Álvarez. Dpto. Química Analítica e Alimentaria.

Data: 15-18 maio 1996.

Facultade de Ciencias Económicas

- O Dereito Agrario e os Recursos Naturais.

Prof. D. Xosé María Franco
García. Dpto. de Dereito.

Data: 28-30 setembro 1995.

• II Congreso Galego de
Estatística e Investigación de
Operacións.

Prof. D. Antón Vaamonde Liste.
Dpto. de Estatística e
Investigación Operativa.

Data: 9-11 novembro 1995.

• I Congreso Hispano-Portugués
de Dereito Penal.

Prof. D. Xavier de Vicente
Remesal. Dpto. Dereito Penal.

Data: 1-3 setembro 1996.

Facultade de Humanidades:

• XIX Congreso da Asociación
Española de Estudos Anglonorteamericanos.




Prof. D. Xavier Pérez Guerra.
Dpto. Filoloxía Inglesa e
Alemana.

Data: 13-16 decembro 1995.



Sumario






Colaboracións Especiais

- | | | |
|---|---|----------------|
|  | Astroquímica: A orixe das moléculas químicas
<i>Manolo Rey Rodríguez e Manolo R. Bermejo</i> | pax. 7 |
|  | Metodoloxía da análise musical
<i>Ramón Sobrino e M^a Encina Cortizo</i> | pax. 17 |
|  | Literatura popular e ensino
<i>Domingo Blanco</i> | pax. 39 |












Estudios







- ❧ A área de "ciencias sociais, xeografía e historia" no currículo da educación secundaria obrigatoria
Francisco Rodríguez Lestegás pax. 59
- ❧ Unha alternativa de secuenciación de contidos para o DCB de CC.SS. na ESO
Antonio Prado Gómez pax. 79
- ❧ Definición e necesidades pedagóxicas dos nenos ben dotados
María Josefa Iglesias Cortizas pax. 87
- ❧ Alfredo Conde entre *o recordo e a memoria*
Ana María Platas Tasende pax. 93
- ❧ A avaliación dos alumnos na LOXSE
Ana M^a Porto Castro pax. 105
- ❧ O maltrato infantil desde a perspectiva dos profesionais da educación
José Manuel Suárez Sandomingo pax. 117

Prácticas

	Ollando cara ó ceo <i>Carmen Peñamaría Ramón e Mario Rodríguez Riotorto</i>	pax. 133
	Grao de solapamento xeracional na poboación de Ourense. Primeiro achegamento ó estudio <i>M^a Aránzazu Rodríguez Ordóñez</i>	pax. 141
	Os contidos da educación física escolar na educación primaria <i>María José Castro Girona e Alfredo M. Abraira Álvarez</i>	pax. 157
	Orientacións para a avaliación na educación física na ESO <i>José Víctor Onega Carrera</i>	pax. 169
	Primeiros auxilios no ensino secundario <i>Ana M^a Hermida Seijas e R. Antolín Rodríguez</i>	pax. 179

Reseñas

 Un ano de estudos sobre Dieste <i>Inés Diz</i>	pax. 191
 Rafael Dieste, un creador total <i>M^a Xesús Martínez Fustes</i>	pax. 195
 Textos e crítica de arte <i>Xosé Luis Fernández Pérez</i>	pax. 199
 Alba <i>Teresa Monteagudo</i>	pax. 201
 Pensamiento y creencias de los profesores <i>Beatriz Cebreiro López</i>	pax. 205
 Aprender a enseñar: mitos y realidades <i>Mercedes Suárez Pazos</i>	pax. 207
 Programa para enseñar a tomar decisiones, 2 vols. <i>M^a Luisa Rodicio García</i>	pax. 209
 Aprender a dibujar con el lado izquierdo del cerebro <i>Javier Vilariño Pintos</i>	pax. 213
 Curso de técnicas de expresión escrita <i>Ana María Platas Tasende</i>	pax. 215
 La balada de Johnny Sosa <i>Luis Alonso Gírgado</i>	pax. 219
 El Copista <i>Luis Alonso Gírgado</i>	pax. 221

	Eugénie Grandet <i>M^a Isabel Soto López</i>	pax. 223
	Horacio, el poeta y el hombre <i>Jaime Varela Sieiro</i>	pax. 225
	Navegación de cabotaje <i>M^a Teresa Araújo García</i>	pax. 227
	Estudios de sociolingüística galega. Sobre a norma do galego culto <i>Teresa Monteagudo</i>	pax. 229
	Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico <i>Pilar Vázquez Grandas</i>	pax. 233
	Ensinar a Aprender Historia na Educación Secundaria <i>Xavier R. Madriñán</i>	pax. 237

***Novidades
editoriais***

	_____	pax. 241
---	-------	----------

Noticias

	_____	pax. 257
---	-------	----------

